

دورية علمية - متخصصة - محكمة
يصدرها المجلس العربى للطفولة والتنمية

ملف العدد : ثقافة الطفل

دراسات وأبحاث :

- تنمية التفكير.. حق لكل طفل.
- محددات الالتحاق بالتعليم الابتدائي ونوعيته في مصر: بين المدرسة والسياق الاجتماعي.
- خصائص الأسرة واختيار مهنة المستقبل بين الأطفال.
- الدراسة الوطنية حول الإعاقة عند الأطفال فى تونس.
- سيكولوجية تأهيل المعوقين.

الأوضاع المتغيرة لظاهرة عمالة أطفال الشوارع فى التسعينيات

(دراسة ميدانية للحالة المصرية)

العدد الصفرى - نوفمبر (تشرين الثانى) ١٩٩٩ - رجب ١٤٢٠ هـ

مجلة
الطفولة
والتنمية

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
٦٩٤٢ / ١٩٩٩

الغلاف والتنفيذ

دار الجنوب للنشر



دورية علمية - متخصصة - محكمة
يصدرها المجلس العربى للطفولة والتنمية



● تعبر البحوث والدراسات والمقالات التي تنشر في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

● ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

توجه جميع المراسلات إلى العنوان التالي:

مجلة الطفولة والتنمية

المجلس العربي للطفولة والتنمية

٥ ش بهاء الدين قراقوش بالزمالك

القاهرة ص. ب : ١٥ الأورمان

تليفون : ٣٤٠٨٠١١/١٢ (٢٠٢)

فاكس : ٣٤٠٨٠١٣ (٢٠٢)

أعضاء الهيئة الاستشارية


المحتويات



بالمعرفة الموضوعية تستضيء حياة الشعوب، وبفضلها يتم استقراء الماضي لاستلهام الدروس والعبر، وتحليل الحاضر لاستكشاف الأفضليات، واستشراف المستقبل بابتداع السيناريوهات البديلة. لقد كان للمعرفة دائماً هذا الدور المتميز في حياة الشعوب، غير أن وضعها في هذا العصر بشكل خاص ـ الذي اتسم وعرف بعصر ثورة المعلومات والاتصالات ـ جعل لها شأناً أكبر وأوسع وأعمق وأعظم أثراً. إن ثورة المعلومات والاتصالات قد أدت إلى إحداث مفاهيم جديدة وتجسير العلاقات بين الدول. كما أدى مجتمع المعلومات إلى طرح قيم ومفاهيم جديدة، وأعاد النظر في المسلمات المستقرة، وقدَّم إلى موقع الصدارة أهمية المعرفة والثقافة وحسن استخدامها استراتيجيا. وكل ذلك يعني بالضرورة أن طبيعة القدرات البشرية الواجبة للتعامل مع ثورة المعلومات والمعرفة تختلف اختلافاً جوهرياً عن القدرات التقليدية؛ فهي تستلزم قيماً ثقافية ديناميكية قادرة على التعامل مع التغيير السريع، ليس بالتكيف معه فحسب، بل بالمساهمة فيه تعديلاً وتجديداً. ومن هنا تبرز أهمية هذه المجلة بأن تكون نافذة للتعريف بقضايا الطفولة العربية ولتأصيل التوجهات الإيجابية المعينة على ابتداع السياسات والمشروعات الرائدة والمتميزة لتنمية وإثراء إمكانات وقدرات الطفل العربي وما يتصل بشؤونه.

وإذا نظرنا إلى الموضوع من زوايا أخرى فإننا نجد أن التنمية في جوهرها الإنسان؛ فهو هدفها ووسيلتها الأساسية. والطفل ـ بخاصة ـ هو نصف الحاضر وكل المستقبل. لهذا فهو جدير بكل ما يوظَّف لإثراء قدراته، وتنمية الوعي السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي بقضاياه، وطبيعة الخدمات التي ينبغي أن تتوافر له. ولأهمية هذه العناصر فقد رأينا إصدار هذه المجلة لتعبِّر تعبيراً علمياً وعملياً متكاملاً عن الطفل العربي، وكلنا أمل أن تنمو مع الأيام وتصبح ملتقى للأطروحات الفكرية ولاستكشاف المشروعات الرائدة والمفيدة في مختلف جوانب الطفولة والتنمية.

طلال بن عبد العزيز


ملف العدد

نحو ثقافة جديدة لأطفال الألفية الثالثة

د. بشير البكري*

نخطو وأطفالنا نحو قرن جديد. أما نحن فقد كُتبت علينا خُطى قرن أضعناه؛ حيث تنكبنا طريق العلم ونوره، ففرضت علينا تبعية تكنولوجية وتبعيات أخرى، أقلها السياسية، وأفدحها الثقافية. ونرجو أن يخطو أطفالنا نحو القرن بخطى تقدّم ثابتة، وبثياب غير خانقة، مبرأة مما كتب علينا، بل في ثياب ثقافة جديدة غير التي فرضناها عليهم أو فرضتها العولمة الخارجية، وقاعدة هذه الثقافة تراث الأسرة والمجتمع، وجناحا مسيرتها العلم منهجاً وخيالاً، والتكنولوجيا الحديثة وسيلة وفناً واختياراً.

إننا لا نريد أن نغلق على ثقافة أطفالنا النوافذ، ولكن نريد أن نحميهم من آثار العولمة الثقافية الجديدة التي أفاض فيها تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية هذا العام، وعنوانه: «العولمة بوجه إنساني»، أو كما أريد أن أترجمه «العولمة بعيون إنسانية». نريد أن نحمي أطفالنا من التشرد والجريمة والعنف والمخدرات. ولكننا نحطم أصنام الآراء القديمة التي تفرق بين استعداد طفل وآخر، وبين تأهُّل طفل وآخر لاستيعاب الحضارة ومفرداتها، والقضاء على أي تمييز عرقي للطفل. إن إطار الأسرة والمجتمع هو الذي يحمينا. وكما قال غاندي وكرر التقرير قوله:

* كاتب ومفكر سوداني.

«إنني لا أريد أن ترتفع الجدران من كل جانب حول بيتي ولا أن يحكم إغلاق نوافذي. إنني أريد أن تهب ثقافة كل أرض حول بيتي بأقصى قدر ممكن من الحرية، ولكنني أرفض أن تقتلعني ريح أي منها، من جذوري».

إننا ننظر إلى ثقافة إيجابية جديدة تحلق بنا في الأجواء والفضاء والمثل. قال عنها المفكر الإسلامي «مالك بن نبي»:

«إن الثقافة في الإنسان هي الكريات الحمراء والبيضاء التي تدفع فيه الحياة، ولكنها أيضاً صمام الأمن الذي يحميه من غوائل أي غزو ثقافي».

إن الثقافة العلمية «هي التي تحمي أطفالنا من الخرافة والسحر والأحاجي والأساطير». على أننا يجب أن نبدأ منذ الآن. ولأن «الطفل هو أبو الإنسان»، فهو ليس أضعف حلقات الأسرة - كما تعودنا أن نعامله - ولكنه الكنز الكامن لمستقبلها اليوم.

نحن مذنبون، كثيرة أخطاؤنا وخطايانا، ولكن أشنع ذنب نقترفه هو إهمال الأطفال، إغفال نبع الحياة!

إن الكثير من احتياجاتنا يمكنه أن ينتظر، أما الأطفال فلا. والآن هو الوقت المناسب؛ حيث تتشكل عظام الطفل، وتتكون دماؤه، وحواسه تنمو، وغداً لا تصلح جواباً لمشاكل الطفل؛ لأن وقت حلها اليوم!

إن أول ما نتحدث عنه ليس ثقافة الطفل، ولكن ثقافة المجتمع نحو أطفالنا.

لقد تجاهل مجتمعنا كثيراً «حقوق الطفل» حتى نبهتنا اتفاقية حقوق الطفل للأمم المتحدة، ونحن الذين تدفع آثارهم وتراثهم نحو تربية الأطفال لزمان غير زماننا نحو التغيير والمواءمة. إن ثقافة المجتمع نحو الطفل العربي هي أول ما نتواصى عليه متضامنين. وقد عمل المجلس العربي للطفولة والتنمية على إحياء مؤسسات هذه الثقافة وأرساها على قواعد صلبة من حقوق الطفل وتربيته، والحفاظ على تقدمه في المجتمع، ورد عصمة الطفل له، وعدم فرض سيادة خارجية عليه؛ لينمو على فطرة سليمة ومؤسسية متواصلة. وثقافة المجتمع نحو الطفل تبدأ بتطوير «علم الأطفال» ووجهاته المتعددة؛ وعلم نفس الطفل، وعلم اجتماع الطفل، تطور دراسة الطفل الميدانية، هذه الدراسات التي تكون جزءاً مهماً من «علم الطفل العربي». ولقد أجريت الكثير من الدراسات، ولكن لم يربطها منهج واحد وعلم واحد، وكانت مختلفة الهويات، مختلفة الغايات، غير متجانسة. ولذلك نعتقد أن أول وسائل الاهتمام بثقافة الطفل في

القرن القادم هو الاهتمام بتجميع ما بُحث وكُتب في موسوعة واحدة أو أكاديمية واحدة. ولنضرب لذلك مثلاً أستعيره من بحث جيد للأستاذة الدكتورة صفاء الأعسر، ولعله ينشر في هذه المجلة. فقد تعرضت الدكتورة لبحوث تتعلق بنتيجة التفكير عند الطفل، وهو - في نظري - أهم ما يجب أن نُغيِّر به ثقافة المجتمع نحوه. فقد أهملنا موضوع البناء العقلي والتفكير والإبداع، واهتممنا بموضوع الطفل الموهوب، أو الطفل المعاق وغيره. وأعتقد أن الدكتورة تحذر من هذه الثقافة المجتمعية الضحلة، وتحثنا على استيعاب أربعة دروس استوحتها من أعمال المفكر الكبير «سترنبرج» في تنمية التفكير، والذي لخصته في دروس سبعة توجِّه - في نظرنا - ثقافة المجتمع نحو الأطفال. وهذه الدروس هي :

الدرس الأول:

علِّم الأطفال أنهم حين يقولون «لن نستطيع»، فإنهم يضعون حاجزاً يحول دون تحقيق أهدافهم «خلق شخصية الطفل وذاتيته».

الدرس الثاني:

تذكَّر أن تعلّم الأطفال كيف يسألون؟ ومتى يسألون؟ وعَمَّ يسألون؟ أهم من تعليمهم كيف يجيبون عن أسئلة الآخرين «خلق الطفل غير المعقد».

الدرس الثالث:

ساعد الأطفال على أن يبذلوا ما يسعدهم، ويثير دافعيتهم حتى وإن كان لا يتفق مع ما تريده لهم، أو لا يتفق مع ما يثير اهتمامك «الانتماء».

الدرس الرابع:

شجِّع الأطفال على المخاطرة المحسوبة.

الدرس الخامس:

علِّم الأطفال تحمل مسؤولية ما يقومون به، وما يقع لهم من أحداث، إيجابيةً كانت أم سلبية، نجاحاً كانت أم فشلاً «التربية الوطنية».

الدرس السادس:

علِّم الأطفال أن يؤجلوا إشباع حاجاتهم.

الدرس السابع:

علِّم الأطفال أن يضعوا أنفسهم مكان الآخرين «ثقافة الآخر».

ولعلني أضيف إلى معرفة الآخر ما أوصى به تقرير «ديلور» عن تعليم القرن الواحد والعشرين في أعمدته الأربعة، وهو إلى جانب «تعلَّم لتعرف» ـ «تعلَّم لتعمل، تعلَّم لتكون، تعلَّم لتعيش مع الآخرين».

وكما قال أحد التربويين «أمبرتو إيكو» : «هناك عمل ينبغي القيام به في محيط الصغار منذ نعومة أظافرهم، منذ سن الثالثة أو الرابعة وإن لم يكن ذلك إلا لتعليمهم أنه توجد لغات مختلفة، حتى يدركوا فكرة التفرع، ولإعلامهم مثلاً أن للأرنب أسماء كثيرة مختلفة في شتى اللغات، وأن الذين يسمون الأرنب باسم مختلف ليسوا بالضرورة همجاً أو غير مُتَمدنين. وبالنظر إلى أن علم الإشارات يُعنى بالنظم الثقافية كافةً، وليس باللغات وحدها؛ فهو قد يساعد على تعليم الأطفال أنه توجد أساليب أخرى لارتداء الملابس، وعادات غذائية أخرى، وبعبارة ثانية أشكال مختلفة للسلوك والطقوس في مختلف المجتمعات، وأن لكل سلوك وطقس مغزاه في مجتمع معين».

وبمعنى آخر إن ثقافة المجتمع نحو الطفل يجب أن تتجه إلى إعداده لعالم تعدُّدي. إن الأطفال بحاجة إلى أن يطلعوا على دخائل النفوس وخبايا تأثير الثقافات كما يطلعون على تعدد أشكال التعبير ووسائله.

وهنا تنشأ مشكلة تعليم الطفل في مجتمع متعدد الثقافات واللهجات، بل واللغات، كالسودان؛ إذ يجب ـ والطفل في سنواته الأولى ـ أن يعلَّم بلغة أمه في الوقت ذاته، وفي سنوات لاحقة يعلم بلغة وطنية أو لغات وطنية، وبذلك نتجنب سيادة ثقافة على ثقافة أخرى، ونعد الطفل الإنسان لتبادل الحضارات لا لصراعها.

رأيت أن لا بد من الحديث أولاً عن ثقافة المجتمع التي يجب أن يتحلى بها في تعامله مع الطفل؛ لأن هذا ييسر لنا الحديث عما اصطلح عليه في أدبياتنا بثقافة الطفل .. واتجاهاتها الحديثة.

والحديث عن ثقافة الطفل قديم متجدد، فقد خصَّت الخطة الشاملة للثقافة العربية التي أصدرتها منظمة الألسكو العربية منذ عشر سنوات مكانة مهمة لثقافة الطفل، كما اهتم بها وزراء الثقافة في الجامعة العربية في أول اهتماماتهم عن الثقافة، وتنمية القوى البشرية، متحدثين عن الطفل، أمانة الأجيال المقبلة، واعتبار الإنفاق عليه نوعاً من الاستثمار الطويل وليس إنفاق خدمات، بل إنفاقًا على سلع معمرة.

وأكدت هذه الأعمال على أن تقوم هذه الثقافة على تأصيل الهوية والأصالة العربية والتفاعل مع العصر ومتغيراته، واهتمت الخطة بالفنون الشعبية كرافد يسهم في إغناء ثقافة الطفل، كما أكدَّت على الاهتمام بأدب «الأطفال» وقراءاتهم، وإصدار الكتب المتخصصة وقاموس الطفل وموسوعته، والاهتمام بشكل الكتاب المدرسي وكتاب الأطفال، ومناشدة وسائل الإعلام العربي أن تخصص برامج إذاعية وتليفزيونية خاصة بالأطفال، ومناسبة لإدراكهم، والاهتمام بالمسرح وبالشعر والغناء والموسيقى، وخصوصاً تربية الطفل تربية فنية خلاَّقة.

وقد أصدرت مجلة الأزهر عدداً خاصاً ملحقاً عن «الطفولة والإسلام»، وأصدرت مجموعة عالم المعرفة عدداً خاصاً عن ثقافة الطفل للدكتور نعمان الهيتي وهو من أحسن ما كتب في هذا الموضوع. وعقدت جماعة رامتان في متحف الدكتور طه حسين ندوتين عن ثقافة الطفل المصري في القرن القادم، وكذلك عقد المجلس الأعلى للثقافة ندوة عن الخيال العلمي للطفل وعن قراءاته الحديثة. هذه المراجع على أهميتها وضرورتها وفائدتها تعتبر دراسات كلاسيكية لا تتعرض لروح القرن القادم، ووجوب إعداد أطفالنا لثقافة توائم تغييراته؛ فهي تتناول الثوابت فحسب.

إننا يجب أن نعود إلى بداية النصف الثاني من هذا القرن لنربط بين الثقافة الجديدة التي ندعو إليها، وبين مفهوم «التنمية البشرية» في معناه الجديد والذي نفترض أن «الطفولة» بمراحلها المتعددة جزءاً أساسياً من هذه التنمية وسلَّمها البشري، ولننبذ فكرة أن الطفل خارج هذه التنمية، وأن مدارسه تعتبر ما قبل المدرسة .. الطفولة داخل ثقافة وتعليم المجتمع لا في هامشه .. ولنذكر هنا كتاباً رائداً لـ «تيودور شولتز» عنوانه فيما أذكر «اقتصاديات التعليم» أو «الاستثمار في البشر». وقد حصل هذا العالم الأمريكي على جائزة نوبل عن هذا الكتاب. وقد أكد فيه بالبديل التجريبي الإحصائي أن الاستثمار في البشر أكثر جاذبية من الاستثمار في رأس المال المادي بأكثر من ثلاث مرات ونصف المرة.

ثم تعاقبت سلسلة «توفلر» عن المستقبليات وصدمة المستقبل والتعليم من أجل المستقبل والرجال المستقبليين و«الموجة الثالثة»، وتعاقبت هذه الكتب والآراء طوال الستينات والسبعينات. وكانت كتب تربوية أخرى في مدرسة «بياجيه» و«بينيه» تدعو جميعاً إلى مساواة مقياس الذكاء IQ عند الأطفال على اختلافهم. وأخيراً صدر تقرير البنك الدولي «المعرفة طريق التنمية». ويقصد بالمعرفة هنا نوعين «المعرفة التقنية»

كالمعرفة عن الزراعة والصحة والمحاسبة مثلاً، والمعرفة المتعلقة بنوعية المنتج والخدمة نفسها جودة المنتج أو مصداقية المقترض أو «ذمة العامل».

هذه المعرفة يجب أن تمهد لها ثقافة جديدة للأطفال تتحرر من العوائق التي وضعناها في نظمنا التعليمية والتربوية والاجتماعية التي أحاطت بأطفالنا، فأقعدتهم عن النقد والتطور .. كما يقول «ليفي شتراوس» أن الثقافة أمامنا وخلفنا ويميننا ويسارنا.

كتبت اليونيسكو واليونيسيف الكثير عن أهمية «تعليم» جديد للطفولة الباكرة، وخصوصاً منذ مؤتمر جومتيان سنة ١٩٩٠ «مؤتمر التعليم للجميع»، بل منذ أقرت اتفاقية حقوق الطفل قبل ذلك بعامين، ثم المؤتمر الذي عقد في «سلامنكا» بأسبانيا سنة ١٩٩٤.. أما ثقافة أطفال العالم في القرن القادم فقد تعرض التقرير الدولي للتنمية والثقافة «ديكويار» للأطفال والنشء في فصله السادس، وكان من أهم ما أوصى به التغيير في نشأة الطفل وتعليمه، وأن يكون هذا التعليم محرراً لإبداع الطفل ومنمياً لخياله، وأن تتطور مناهجنا تطوراً مفتوحاً بغية انطلاق خيال الطفل وإبداعه. وأن نُعنى أكثر ما نُعني بإعداد معلم الطفل ومدربه، والذي يجب أن يعد ويدرب للقاء متغيرات القرن.

إن تقرير تنوعنا الخلاق لم يعط الأهمية الكافية لموضوع الثقافة، ولكنه يتماشى مع تقرير «ديلور» عن تعليم القرن القادم في اعتبار أن مرحلته هي جزء من «التعليم مدى الحياة»، وهو تعليم القرن القادم؛ إذ يبدأ من المهد إلى اللحد.

صحيح أن الاهتمام «بمكانة الطفولة» الباكرة وغيرها أصبح في نهاية القرن من أولويات الاهتمامات التربوية، وفاقت هذه الأولويات سابقتها في نهاية القرن التاسع عشر، ولكنه لم يصل إلى حد الاهتمامات الثقافية التي هي سمة القرن القادم، قرن الثقافة والعلم. هذا الاهتمام يتسع باتساع «العولمة» التي تميز العصر ، والذي نخصص له الجزء الأخير من هذا المقال .

أصبح واضحاً الآن، وقد أكدت أحداث القرون الثلاثة الماضية ـ كما يقول تقرير الأمم المتحدة ـ أن التقدم الذي بشَّرت به العولمة في جانبها الاقتصادي والمالي، وفي جانبها المعلوماتي والتكنولوجي يهدره الآثار الاجتماعية السلبية أو السيئة التي مست الكثير من مكتسبات الإنسان وحقوقه، وخصوصاً ما وصل إليه حال الأطفال الذي

وصفه أستاذنا المفكر العربي الكبير «د. محمد عابد الجابري»، نقلاً عن صحيفة «لوموند دبلوماتيك» عن مقال كتبه «ادوراد غاليانو» عن أطفال اليوم في عالم العولمة، وقد قسمهم الكاتب إلى ثلاث فئات: أطفال الأغنياء وأطفال الفقراء وأطفال الطبقة المتوسطة. يقول: «في عصر العولمة يعيش أطفال الأغنياء في وضعية» «اللاانتماء». يكبرون بلا جذور، ولا يحملون أي هوية وطنية، ولا يشعرون بالانتماء الاجتماعي، ووطنهم هو المنتجات والسلع ذات العلامات أو «الماركات» الرفيعة المشهورة، ولغتهم هي الرموز العالمية. إن اختلاف المدن لاينتج عن اختلاف في عادات هؤلاء الأطفال، يربون في عالم خيالي افتراضي، ويظلون على جهل تام بالواقع الحقيقي. إنهم يدربون ويربون على الاستهلاك والثقة في الماكينات أكثر من الأشخاص "fast food, fast eats, fast life". ومن الناحية الأخرى وهم في سياراتهم «السبرنيتيه» يكتشفون المخدرات الباهظة لتخدر وجودهم!

وباختصار لا يلعب في ذلك الوقت أطفال الفقراء بالليزر كما يصنع الأغنياء، ولكن بطلقات الرصاص التي تخترق أجسادهم. وهكذا يقرر أستاذنا أن الأطفال هم أكثر رهائن النظام الاقتصادي والاجتماعي الذي أنتجته العولمة. إن المجتمع يقهر أولاد الفقراء، وقد يقتلهم، ولكن لا يستمع إليهم، إن جذورهم في الهواء وجذور أولاد الأغنياء ليس لها وجود، وأولاد الفقراء لا يعتبر المجتمع أن لهم مردودية. ويحاول أن يتخلص منهم كما تخلص من الشيخوخة. وهكذا عملت هيمنة السوق في بلدان عديدة على كسر روابط التضامن وتمزيق الانسجام الاجتماعي.

إن الأطفال الفقراء يعانون قسوة من التناقض بين ثقافة تطلب منهم أن يستهلكوا، وواقع يمنعهم من ذلك، وبين الذين يعيشون من لا شيء والذين يعيشون في الغنى والرفاه. هنالك أطفال الطبقة الوسطى التي تتظاهر بأن لديها أكثر مما عندها، وهي تعاني مضللة وتخفي حاجاتها، ولا تزال حتى تتوارى بسوء العولمة. ولا أريد الإطالة فيما نقل عن هذه الصورة البشعة من آثار العولمة الاجتماعية. وقد جاء تقرير التنمية البشرية سنة ١٩٩٩ عن العولمة بما صور المجتمع كله، وليس فحسب أطفاله، بهذه الصورة الموحشة.

وبينما يقترح التقرير علاجاً لآثار العولمة الضارة، العودة إلى حكومة عالمية عامة، وحكومة وطنية رشيدة، وحكومة محلية كذلك لتعالج الرقابة الجادة ما أدى وتؤدي إليه حرية السوق من آثار. والمقصود بالحكومة هنا الرقابة والتخطيط والعمل خارج نطاق حرية السوق.

وكنت قد سعدت بحضور مؤتمر قمة العلماء في بودابست الذي كرس أسبوعه الحافل لـ «العلم في القرن الحادى والعشرين»، والذي حاول أن يطوع من شرور العلم وسلبياته بالدعوة إلى عولمة جديدة هي «عولمة العلم»، تدعو إلى توزيع العلم وآثاره توزيعاً عادلاً في العالم يجسر ما بين الذين يعلمون - وهم قلة - والذين لا يعلمون، وهم كُثر في العالم.

وقد عَمَدَ المؤتمر أن يراجع آثار العلم في القرون السابقة، وأن يعظم منها، ويعظم من دورها في إحقاق كرامة الإنسان، وجلب السعادة له، وتخفيف قسوة الطبيعة والسيطرة عليها، دون أن يتعامل معها تعاملاً متعسفاً يقضي على حقوق الأجيال القادمة.

وقد أصدر المؤتمر إعلاناً عن العلم واستخداماته، وأجندة عمل توضح تطبيقات ذلك الإعلان.

ويهمنا من ذلك في موضوعنا اقتباس «روح الثقافة العلمية» التي نود أن يلقَ بها أبناؤنا الألفية الثالثة، والتي تتلخص فيما يأتي :

أولاً : الاعتصام بروح العلم حلاً لمعرفة أسباب التوتر، وسعياً إلى إيجاد حلول علمية تعالجه في الأعماق.

ثانياً : الاهتمام بالبحث العلمي الأصولي والتطبيقي، وتنشئة أطفالنا على أن يتدربوا عليه منذ الصغر، وأن يتجه تفكيرهم بمنهج العلم وأن يتحلوا بما يرسم من قواعد وأن يدربوا عمليا في مفرداته.

ثالثاً : أن ينشأ الأطفال منذ الصغر على تدبر الكون بأساليب تناسب تفكيرهم، ولا نفرض عليهم ما نراه نحن من أساليب لا تناسب فطرتهم.

رابعاً : ألا يفرّق في تعليمهم بين اتجاهات أدبية، واتجاهات علمية، بل أن تلعب العلوم الاجتماعية دورها بجانب مواكبة العلوم الطبيعة.

خامساً : أن تكون ثقافة الطفل عامة جزءاً من ثقافة المجتمع، وأن يعتبر «العلم» أساس هذه الثقافة.

سادساً : تدريس العلوم أخذ اهتماماً كبيراً من وقت المؤتمر، وقد اتضح معه خطأ ما تتميز به هذه الدراسة من عدم مرونة أو صعوبة في الأسلوب، وطالب المؤتمر أن يكون تدريس العلوم سلساً يتناسب مع مراحل الدراسة.

وبعد، فإن أطفالنا في القرن القادم - وهم يعتمدون أصالة الأسرة وتراث المجتمع خلقاً - ينظرون في الوقت نفسه إلى التحليق في الفضاء بعلم وانفتاح أفق وروح.

«إن الطفل الصغير لا يبحث عن شكل لسؤال يلقيه على شجرة البرتقال حين يتسلقها لكي يقطف من ثمارها، وهذا باختصار ما نريده من ثقافة لأطفالنا في الألفية الثالثة».

هذه الألفية الثالثة نريد أن نوفق فيها بين العلم الذي أدى إلى «أطفال الأنابيب»، وبين التراث الذي أوجد «أطفال الحجارة». نحن ندعو إلى مجتمع «علمي» وإلى مجتمع «عالمي» أيضاً.

وكما قال أستاذنا الغزالي :

«ظللت مدة طويلة أواجه خيارين ـ هل أبقى أؤمن بالله ولو في ظل ضوء قنديل زيت، أم أطوف «الفضاء» محروماً من الإيمان بالله، ووجدت أخيراً أن الخيار أمامي واحد وهو أن أؤمن بالله وأحلّق بالعلم في الفضاء».

ثقافة الطفل العربي بين الهوية القومية وتحديات المستقبل

د. قدري حفني •

الثقافة: تثقيفٌ.. وتثقُّفٌ

يُعدّ مصطلح الثقافة من أشدِّ المصطلحات غموضاً. ولا يسمح المجال بالخوض في ذلك الركام الضخم من محاولات تعريف مصطلح الثقافة. وما يعنينا في هذا المقام من تلك المحاولات هو أنها كثيراً ما تَعبُر عبوراً سريعاً على قضيةٍ نراها محورية، وخاصة في مجال الطفولة، وهي قضية التفرقة بين «الثقافة» و«التثقف» و«التثقيف».

ولا تقل تلك التفرقة في أهميتها عن أهمية نظيرتها في مجال علم النفس، أي التفرقة بين مصطلحات «الخبرة» و«التعلم» و«التعليم».

ولنتفق مبدئياً على تعريفٍ مرن للثقافة باعتبارها «مجمل المعارف المتوافرة لدى الفرد». ولا مجال هنا للحديث عن ثقافةٍ شفاهية، وأخرى مكتوبة؛ ما دامت الثقافة بمثابة المحصلة النهائية لعمليتي التثقُّف، والتثقيف. وتكتسب هذه القضية أهمية خاصة، إذا ما كان لاهتمامنا صبغةً تطبيقيةً تخطيطية. أي إذا ما كنا نستهدف تطوير ثقافة الطفل، أو التأثير في مضمونها بشكل أو بآخر، فمحاولة التأثير على عملية التثقف يختلف اختلافاً جوهرياً عن محاولة التأثير على عملية التثقيف، سواء من حيث الصعوبة والتعقيد، أو من حيث الأساليب والوسائل.

إن عملية التثقف عملية ذاتية داخلية، يمارسها الطفل تلقائياً منذ مولده. إنها عملية تحصيل، وتصنيف، واختزان ما يعيشه الطفل من خبرات. وعلى رأس تلك الخبرات ـ بطبيعة الحال ـ خبرة التفاعل اليومي مع الآخرين. ولا يقتصر دور الطفل في عملية التثقف هذه على التلقي فحسب، بل على العكس تماماً، إنه يمارس بالفعل دوراً إيجابياً أساسياً، إنه يقبل ويرفض، يهتم ويتجاهل، ينتقي ويختار.

• أستاذ علم النفس ـ معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس ـ مصر

وإذا كان ذلك هو الحال بالنسبة لعملية التثقف، فإن دور الطفل يزداد إيجابية في عمليات التثقيف، أي في مواجهة محاولاتنا نحن الكبار التدخل لتلقينه من المعارف ما نراه ضرورياً. تستوي في ذلك محاولات التثقيف الشفهية، ومحاولات التثقيف الكتابية. إننا نستطيع أن نأتي بالطفل، فنجلسه أمامنا حيث نريد، ونستطيع أن نلقي إليه بما شئنا من معارف، أو مواعظ، أو قصص، أو دروس. ونستطيع صياغة ذلك في أي صيغة نشاء، صوراً، أو كتباً، أو أصواتاً، أو حتى لعباً. كل هذا ممكن، بل من الممكن أيضاً أن نتمكن من إبقاء الطفل ساكناً هادئاً، أدباً أو تأدباً. ولكن كل ذلك لا يعني بحال أننا قد حققنا شيئاً بالفعل. الفيصل في النهاية هو إلى أي حد تقبّل الطفل ما ألقينا به إليه، وإلى أي حد تحوّل بالفعل إلى عنصر من عناصر ثقافته.

إن علينا أن نفرّق تفرقة حاسمة بين أدوات التثقيف، ومصادر التثقيف؛ فأدوات التثقيف هي تلك الوسائل التي نعتبرها نحن الكبار بمثابة السبل المؤدية إلى تثقيف الطفل. ولكي تتحول تلك الوسائل إلى مصادر لثقافة الطفل فإنها في حاجة أولاً إلى موافقة صاحب الشأن، أي الطفل نفسه. وتلك قضية أخرى. فعلى سبيل المثال لا يكفي أن نقتنع نحن وبصدق، بمدى حاجة الطفل إلى ما نقدمه إليه، بل لا بد أن يتوافر لديه الدافع، أو القناعة بأن ذلك الذي نقدمه إليه يحمل نوعاً ما من المتعة أو الفائدة. بعبارة أخرى أكثر عمومية : إن الصدق مهما كانت درجته لا يغني عن المصداقية.

عن أي مستقبل نتحدث؟

تحديات المستقبل لا حصر لها. ولكن ينبغي أن نحدد بداية عن أي مستقبل نتحدث؟ فثمة صياغات ومعان عديدة لتعبير المستقبل : ثمة مستقبل نتوقعه، ونتنبأ به بصرف النظر عما يحمله لنا. وثمة مستقبل نتمناه وننتظره، بصرف النظر عن إمكان تحققه. وثمة مستقبل نتوجس منه، ونسعى إلى تحاشيه، أو على الأقل تأجيله. وثمة مستقبل نريده ونسعى إلى صنعه. وثمة مستقبل يريده لنا أعداؤنا ويسعون إلى فرضه علينا .. إلى آخره. فأي مستقبل نعنيه؟

وأياً كان المستقبل الذي نعنيه، وأياً كان موقفنا منه، وما ملامح رؤيتنا له؟ هل نراه إحياء لماض زاهر؟ أم نراه ردة إلى ماض مظلم؟ هل نراه محاولة لإلحاقنا بالغرب المتقدم أو أنه محاولة لإلحاقنا بالغرب المنحل؟ وأخيراً، ما المدي الزمني لذلك المستقبل الذي نتحدث عنه؟ أهو جيل واحد مثلاً، أو عدة أجيال، أو أنه مستقبل يحسب بالقرون؟ ثمة ضرورة للتفرقة بين الغد «المنظور» والذي يختلف باختلاف عمر

المتحدث، والغد «المجهول» البعيد اللانهائي، والغد «المحسوب». ولكن حديثنا عن الغد بالنسبة لأطفالنا الذين يولدون اليوم، ليتولوا قيادة الأوطان بعد ربع قرن مثلاً.

ترى هل نحن على الطريق الصحيح؟

قد نتصور أحياناً أننا نستطيع أن نبني المستقبل قفزاً على الحاضر، وتناسياً للماضي، والحقيقة أن أحداً لا يستطيع أن يتطلع إلى المستقبل بشكل علمي جاد إلا إذا كانت نقطة بدايته هي فهم الحاضر، واستيعاب الماضي. ولكي يتحقق ذلك الفهم والاستيعاب، فلا بد من أن نتبنى معياراً معيناً يتيح لنا الحكم والتقييم، تقييم ما أنجزناه في حاضرنا، والحكم عليه.

ولعلنا لا نجاوز الحقيقة إذا ما أشرنا إلى أننا نتبنى عادة معايير ثلاثة في هذا الصدد:

أولاً : الاحتكام إلى الماضي. ولعل هذا المعيار هو أكثر المعايير شيوعاً، وأشدها جاذبية على المستوى العملي. فليس أيسر من حصر الجهود التي بذلت وبيان تنوع أنشطتها، وأعداد من شاركوا فيها، وما تكلفة تلك الجهود من مال ووقت وما قدمته من خدمات؟ وأعداد المواطنين الذين شملتهم تلك الخدمات، ثم مقارنة هذا كله بما كان عليه الحال في الماضي. ولعل جاذبية هذا المعيار إنما ترجع إلى أمرين: فهو من ناحية الشكل يمكن أن يتخذ صورة عصرية رقمية تتمثل في جداول إحصائية ومعادلات رياضية تبعث على الثقة والانبهار. وفضلاً عن ذلك فإن استخدام هذا المعيار يتيح فرصة أكبر للتوصل إلى نتائج متفائلة، مما يخلق شعوراً بالرضا وقناعة بصواب الطريق.

ورغم جاذبية هذا المعيار وشيوعه، فإنه - فيما نرى - أبعد ما يكون عما نرجوه. فالتركيز على ما تحقق يهمل الاهتمام بما كان يمكن أن يتحقق. ومن ناحية أخرى فإن التركيز على الكَم الذي تم إنجازه يهمل الاهتمام بالكيف الذي حققه هذا الإنجاز.

ثانياً: الاحتكام إلى الحلم. وهو الأشد جاذبية بالنسبة للساعين إلى السلطة من البعيدين - أو المبعدين - عن دائرة اتخاذ القرارات التنفيذية. والمقصود بالحلم في هذا السياق تلك الصورة النموذجية المثالية التي يتمناها المرء. والحلم مجرد تصور مثالي للمستقبل كما نود أن يكون، دون تقيد حتى بالحاضر. لذلك

فليس غريباً أن ينتمي الحلم الاجتماعي في كثير من الأحيان إلى الماضي، يحن إليه ويتمنى عودته. وعادة ما يسفر الاحتكام إلى الحلم عن إدانة للواقع، وتشاؤم حيال المستقبل. ورغم ما قد يتميز به هذا الاتجاه من بريق تقدمي زائف فإنه يؤدي عملياً إلى موقف يائس عاجز عن محاولة تغيير الواقع.

ثالثاً: الاحتكام إلى النموذج الغربي. وهو المعيار الشائع لدى قطاعات واسعة من مثقفي الدول النامية، ويعني أن نقيس ما أنجزناه بمقدار اقترابه أو مطابقته لما عليه الحال في الغرب. وقد ازداد لمعان هذا الاختيار، وتضاعفت جاذبيته مع بزوغ مصطلح العولمة الذي أحال هذا الاختيار لدى الكثيرين من مجرد اختيار بين بدائل إلى حتم لا مهرب منه، رغم أن ذلك فيما نرى ليس صحيحاً البتة.

ولا بد لنا في هذا الصدد من التفرقة بين المنجزات العلمية والأهداف الاجتماعية. فليس ثمة من ينكر أن الغرب يسبقنا في كثير من مجالات الإنجاز العلمي. وليس مقبولاً بأي منطق أن نحرم أنفسنا من هذه المنجزات، بل حتى أن نتهاون في السعي إلى تحصيلها بصرف النظر عن الانتماءات القومية أو العرقية لأصحابها. ولكن الأهداف الاجتماعية ليست قابلة للاستيراد بأي حال من الأحوال، وخاصة في مجالات الطفولة وتنشئة الأطفال.

ومكمن خطورة الاحتكام إلى النموذج الغربي في هذا الصدد يتمثل في أن أصحابه يستندون إلى ترسانة فكرية وتكنولوجية هائلة من التراث الغربي. وفي خضم التقدم الغربي العام قد تبدو هذه الترسانة جزءاً من المنجزات العلمية التي ينبغي أن ننسج على منوالها، ومن ثم يختلط كل شيء بكل شيء، وتتدفق على بيوتنا ومصانعنا ومعاهدنا المنجزات الغربية كافة، لا فرق بين لعبة الطفل وصناعة الحديد والصلب، ومقياس الذكاء وصناعة السيارات.. إلى آخره.

فكلها منجزات غربية متقدمة، وهي كذلك دون شك، ولا يصبح غريباً والأمر كذلك أن نجد من ينادي باستيراد آخر صيحة في تربية وتثقيف الطفل، بل قد يدعو إلى إنشاء فروع للمعاهد الغربية المتخصصة في تدريب العاملين في هذا المجال، ولا يصبح غريباً والأمر كذلك أن نحتكم حتى في مجادلاتنا العلمية المتخصصة إلى آراء وتصورات ورؤى علماء الغرب باعتبارهم مراجعنا العليا.

صحيح أن المستقبل إنما يبزغ من رحم الحاضر، ولكن ذلك لا يعني بحال أن التاريخ يمضي في خطوط مستقيمة بحيث لا يكون المستقبل سوى نتاج ميكانيكي للحاضر. ولذلك فمن الضروري أن نقرأ جيداً خريطة الحاضر،

منقبين عن بدايات نراهن عليها باعتبارها ملامح المستقبل. والمقصود بالحاضر في هذا السياق، الحاضر بمفهومه الشامل، العالمي والمحلي، السياسي والاجتماعي والتكنولوجي والحضاري.. إلى آخره.

ترى ما طبيعة المستقبل الذي ينبغي أن نعد أطفالنا لمواجهته، بل وللإسهام في تشكيله. والإجابة عن مثل هذا السؤال الجوهري قد يسهم فيها العلم بمقدار، ولكن يسهم فيها كذلك ـ وربما بالمقدار نفسه ـ الاختيار الاجتماعي الفكري للموقف من ذلك المستقبل المتوقع.

إن المعرفة العلمية قد تتيح لنا قدراً لا يستهان به من التنبؤ بالتطورات التكنولوجية في عالم الغد. وقد تتيح لنا كذلك تصوراً مستقبلياً للتغيرات القادمة في مجالات الموارد، والبيئة، والسكان، بل قد تتيح لنا ـ ربما بقدر أقل حسماً ـ عدداً من الرؤى المستقبلية لتطور الصراعات الدولية والإقليمية. ولكن هذا كله ـ ومهما بلغت دقته ـ لا يكفي وحده لتحديد طبيعة الأهداف الاجتماعية التي ننشدها من عملية إعداد أطفالنا للمستقبل.

إننا مطالبون وقبل كل شيء بأن نحدد موقفنا اجتماعياً وفكرياً من هذه التطورات المستقبلية المتوقعة. ما الذي ينبغي علينا أن نعد أطفالنا لتقبله من تلك التطورات؟ وما الذي ينبغي علينا أن نعدهم لمواجهته ورفضه والتصدي له؟ لا يكفي في هذا الصدد أن نتحدث عن تنمية الذكاء والابتكارية والعقلانية والاستقلالية.. إلى آخره باعتبار أن ذلك هو مضمون عملية إعداد الأطفال للمستقبل. إن التحدي الأكبر الذي يواجهنا هو: أيّ القيم نراها الأصلح لمواجهة المستقبل: المنافسة أم التعاون؟ الرد الفوري للعدوان أم اللجوء إلى السلطة؟ أي قدر من العقلانية يتطلبه المستقبل؟ وأي قدر من الروحانية؟ ما الحدود المستقبلية المناسبة للنحن، أو لجماعة الانتماء؟ وما الترتيب الأمثل للانتماءات المتعددة؟

عالم أبنائنا.. كيف صنعناه؟

لعل أحداً لا يماري في حقيقة لا حيلة لنا فيها، وهي أن مقادير أمتنا العربية خلال الربع الأول من القرن الحادي والعشرين ـ ولم تعد تفصلنا عنه سوى أيام معدودة ـ سوف تكون في أيدي أجيالنا الجديدة، وآنذاك سوف يكون أغلبية أبناء جيلنا قد

تقاعدوا، أو رحلوا، أو أوشكوا. وسوف تكون مقاليد الأمور آنذاك في أيدي وعقول أولئك الذين نراهم اليوم صغاراً نقوم على تنشئتهم في بيوتنا ومدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا ومساجدنا وكنائسنا إلى آخره. هؤلاء هم صناع المستقبل القريب لأمتنا العربية. ترى أي مستقبل ذلك الذي نعدهم لصناعته، أو بالأحرى نعدهم لمواجهته؟

الصراعات بيننا قائمة، والصراعات الداخلية في أغلبية الأقطار العربية قائمة كذلك بدرجة أو بأخرى، والتحديات الخارجية للأمة العربية تزداد شراسة وعنفاً. ونحن نعبر دائماً عن قناعتنا بأن المستقبل لنا. وذلك ـ فيما أتصور ـ هو حكم التاريخ والجغرافيا، بل والاقتصاد كذلك. ولكن هذه الحتمية المتفائلة لا تتحقق بعيداً عن البشر. فالبشر هم صناعها، ووقودها، يستطيعون استباق هذا المستقبل، وتيسير السبل إليه، بل والاقتراب به. كما أنهم أيضاً قد يعجزون عن ذلك، ويتحولون هم أنفسهم إلى عقبة في طريق مستقبلهم، بل قد يدفعونه بعيداً كلما اقترب منهم. ويصبحون كمن يساقون إلى الجنة بالسلاسل.

ترى كيف أعددنا أبناءنا حضارياً لاستباق مستقبل أمتنا العربية؟ ما الأنماط الفكرية التي دربناهم على رؤية العالم ورؤية أنفسهم من خلالها؟ إن مثل هذا الإعداد والتدريب يلعب دوراً أساسياً في تشكيل مواقفهم وممارساتهم العملية حيال واقع أمتنا العربية حين تؤول إليهم مقاليد أمورها.

ولسنا نزعم أن بمقدورنا ـ ولعله ليس بمقدور غيرنا أيضاً ـ تبيُّن الملامح الواقعية لما سيكون عليه واقع المستقبل العربي القومي والقطري آنذاك. ولا بد وأن نسلم بأن الرؤى بشأنه تتباين، رؤانا العربية تتباين، ورؤى أعدائنا تتباين أيضاً. ولكن ثمة ما يجمع بين الرؤى العربية رغم تباينها. وثمة ما يجمع أيضاً بين رؤى أعدائنا وإن تباينت. قد تتباين الرؤى العربية للمستقبل بين الاشتراكية والليبرالية والدينية .. إلى آخره، أو تركيبة ما تجمع بينها جميعاً، أو بين بعضها. وقد تتباين رؤى أعدائنا وأمانيهم أيضاً. فقد يميل بعضهم إلى الإخضاع المسلح، وقد تستهوى البعض فكرة السيطرة الاقتصادية، وقد يرى البعض أن الابتلاع الحضارى هو أفضل السبل .. إلى آخره. ولكن الرؤى العربية تبقى متفقة رغم تباينها فى أمرين يؤدى أحدهما إلى الآخر: الانتماء العربى سبيل للوحدة العربية. وتبقى رؤى الأعداء متفقة كذلك رغم تباينها فى أمرين تدعيم السيطرة سبيل لإحكام السيطرة. نحن مطالبون إذن بإعداد أبنائنا لممارسة الانتماء والوحدة، وتحصينهم من مخاطر اللاانتماء والتفتت.

الانتماء حاجة إنسانية وتدريب اجتماعي:

الانتماء حاجة نفسية طبيعية لدى الفرد، ولكنها ـ شأن غيرها من الحاجات النفسية الطبيعية ـ لا تحقق تلقائياً وفي كل الظروف. كما أنها لا تتخذ نمطاً سلوكياً واحداً للتعبير عن نفسها، بل تتعدد تلك الأنماط اتساعاً وضيقاً، وكذلك تنافراً وتكاملاً. فقد تؤدي تنشئة الفرد إلى وأد تلك الحاجة لديه، وكف مظاهرها. كما تؤدي تلك التنشئة إلى محاصرة تلك الحاجة وإلزامها نطاق جماعة صغيرة مغلقة لا تتعداها. وقد تشجع التنشئة على ازدهار واتساع دوائر التعبير عن الانتماء وتكاملها. كما أنها ـ أي التنشئة ـ قد تشجع على تضارب تلك الدوائر وتناقضها.

إن الانتماء فى النهاية انتماء لجماعة من البشر. قد يتسع نطاق هذه الجماعة لتصبح «الشعب» أو «الأمة» أو حتى «البشرية»، كما قد يضيق نطاقها لتصبح «العائلة الكبيرة» أو «العائلة الصغيرة»، أو حتى أضيق من ذلك في بعض الأحيان المرضية. ومن ثم فإننا ندرب أطفالنا منذ البداية على توسيع أو تضييق حدود الجماعة التي ينتمون إليها. ولا يكون ذلك بحال من خلال التلقين والكلام والتعليمات فحسب، بل من خلال الممارسة الفعلية في المقام الأول. ممارساتنا نحن الكبار حيال الآخرين، والتي يمتصها الطفل ويتمثلها. وكذلك ممارساتنا حيال تصرفاته هو في هذا الصدد ثواباً أو عقاباً. فمن خلال تلك الممارسات ننمّي لدى الطفل استعداداً أولياً لتوسيع أو تضييق نطاق «النحن».

ترى من هؤلاء «النحن»؟ إنهم في النهاية جماعة من البشر. ورغم أن الأفراد يختلفون كل عن الآخر، فإن جماعة النحن ينتمون بعضهم لبعض متجاوزين اختلافاتهم الموضوعية. بعبارة أخرى : فإنهم يقبلون بوجود هذه الاختلافات، ولكنهم يرون أن ثمة أوجه تشابه تجمعهم، وأن لأوجه التشابه تلك اليد الطولى.

والقبول بالاختلافات داخل جماعة النحن، لا يعني بحال تمييعها والعمل على إلغائها بحيث تصبح الجماعة كما لو كانت نسخاً مكررة من فرد واحد. فمثل ذلك ـ فضلاً عن استحالة تحقيقه عملياً ـ إنما هو أخطر ما يمكن أن تتعرض له عملية الانتماء التى نحن بصددها. إن قبول الاختلافات وتجاوزها فى إطار جماعة النحن، إنما يعنى التمييز بين مستويين من مستويات الصراع: الصراع داخل الجماعة، والصراع بين الجماعة وغيرها من الجماعات. ولكل من هذين المستويين قواعده وقوانينه، وأدواته، وحدوده أيضاً. وفى الوقت نفسه الذى تقوم فيه الجماعة ـ من خلال عملية

التنشئة الاجتماعية ـ بتدريب أفرادها على تقبل اختلافاتهم وتجاوزها، فإنها تدربهم أيضاً على أساليب تمييز الآخرين وسبل التعامل معهم.

وتختلف عملية التنشئة الاجتماعية بين جماعة وأخرى، فيما يتعلق بموضوعنا فى تحديد مدى الاختلافات العرقية والتاريخية والدينية والجغرافية، بل والسلوكية المسموح بها في نطاق تشكيل جماعة النحن. فقد تؤدي التنشئة الاجتماعية إلى تضييق أو توسيع ذلك المدى، كما أنها قد تؤدي إلى قصر جماعة الانتماء بشكل حاسم على توافر أو عدم توافر خاصية بعينها، سواء كانت عرقية أو دينية أو غيرها، ليصبح كل من توافرت فيه هذه الخاصية عضواً فى جماعة الانتماء، وكل من لا تتوافر فيه واحداً من «الآخرين».

وتبدأ عملية التدريب على الانتماء منذ الطفولة الأولى، وقد تستمر العمر بطوله. ومن ثم فإنها لا تقتصر على الأسرة وحدها، بل تشاركها فيها المدارس، ودور العبادة، والجامعات، وأجهزة الإعلام .. إلى آخره.

إن السؤالين الأساسيين اللذين يلحّان على عقول الصغار في هذا الصدد وحتى يصبحوا كباراً هما «من نحن؟» و«من هم؟». وهم لا يطرحون عادة مثل تلك التساؤلات مباشرة، ومن ثم فإنهم لا يلتمسون إجابتها من خلال أقوال الكبار، بل من خلال رصدهم ومعايشتهم لممارسات هؤلاء الكبار لانتماءاتهم للجماعة، وتعاملهم مع «الآخرين». فالكبار هم في الأغلب الأعم بمثابة القدوة التي يتمثلها الصغار، بحكم الحقائق الفيزيقية والاجتماعية. وتمثل القدوة لا يكون تمثلاً للأقوال بل للممارسة. فقد نتحدث أمام صغارنا عن أبناء جماعة أخرى ـ أقلية كانت أو أغلبية ـ حديثاً نتعمد أن يكون ودوداً ناعماً، ولكن مشاعرنا حيال أبناء تلك الجماعة كما تتضح في سلوكنا الفعلى تكشف عن نفورنا منهم، وعدائنا لهم، وتحاشينا إياهم. وفي هذه الحالة سوف يتمثل صغارنا سلوكنا الفعلي باعتباره السلوك المثالي أن نكره هؤلاء فعلاً، وأن نحبهم قولاً. أو بعبارة أخرى إن الأقوال المعلنة بشأن هذه الجماعة ينبغي أن تكون طيبة في كل الأحوال، أما المشاعر الحقيقية والأفعال فإن أمرها يختلف، بل قد يحدث أحياناً أن نلتقي في موقف اجتماعي معين ببعض أفراد تلك الجماعة الأخرى، فنتبادل كلمات المودة والحب، فإذا ما انفض الجمع، وخلا كل فريق إلى خلصائه، انتقلت الكلمات والمشاعر المعلنة من النقيض إلى النقيض. كل ذلك وصغارنا يرقبون ما يجري ويتمثلونه ويختزنونه في أعماقهم.

وإلى جانب ذلك فإن عاملاً آخر يلعب دوراً أساسياً في هذا المجال، هو الخبرات الشخصية المعيشة، وهي تلك الخبرات ـ المقصودة أو غير المقصودة ـ التي يسهم تراكمها في اختبار مصداقية القدوة التي سبق للفرد أن تمثلها. ويتم ذلك من خلال التفاعل المستمر بين الفرد، وبين أفراد ينتمون لجماعته. ويؤدي مجمل تلك الخبرات إلى تثبيت أو اهتزاز ما سبق أن تمثله الفرد من خلال القدوة: هل ذلك الذي تمثله يعبر حقاً عن موقف أبناء جماعته؟ وهل أبناء الجماعات الفرعية الأخرى يدخلون في إطار جماعة الانتماء حقاً؟ وصحيح أنهم يشبهوننا بأكثر مما يختلفون عنا؟ وهل يتخذون مواقفنا نفسها حيال «الآخرين»؟ ثم هل الآخرون يتخذون منا حقاً ذلك الموقف الذي نتوقعه منهم؟ وهل هم يختلفون عنا حقاً بأكثر من تشابههم معنا؟

وغني عن البيان أن عملية التفاعل هذه تحدها حدود اجتماعية ونفسية عديدة. فالجماعة الأصلية كثيراً ما تفرض من القيود الاجتماعية ما يحول دون انطلاق عملية التفاعل هذه أو حتى مجرد الشروع فيها. فضلاً عن أن القدوة، التي سبق أن تمثلها الفرد واطمأن إليها، تلعب دوراً غلاباً في تفسير واحتواء ما قد يبدو خارجاً عن إطارها فيما يتعلق بإدراك الفرد للآخرين.

«الآخرون»... من هم؟

لعلنا نستطيع أن نخلص مما سبق إلى أن عملية الانتماء إنما تستهدف في النهاية انتماء الفرد إلى جماعة النحن بما قد تضمه تلك الجماعة من جماعات فرعية. وذلك إنما يعني ضمناً تمايز جماعة «النحن» عن جماعة «الآخرين». وإذا كانت الحاجة للانتماء تضرب بجذورها ـ كما بينا ـ في طبيعة التكوين الفيزيقي للوليد الإنساني، وتستند في إشباعها وتنميتها إلى طبيعة التكوين الاجتماعي للأسرة وللمجتمع البشري، فإن للحاجة إلى التمايز جذوراً لا تقل عن ذلك أهمية ولا خطراً. فالفرد يعي ذاته منذ البداية من خلال وعيه بتمايزه عن الطبيعة، وعن الآخرين أيضاً. ومن ثم فإن عملية التنشئة الاجتماعية ـ إياً كان نمطها ـ تتضمن حتماً نوعاً من التدعيم لتمايز «النحن» عن «الآخرين».

ولكن الآخرين هؤلاء ليسوا سواء بالنسبة للنحن، بل تتعدد صورهم، وتتباين الأساليب التى تدربنا عملية التنشئة الاجتماعية على اتباعها حيالهم. ولعلنا نستطيع أن

نجتهد فنصنف صور «الآخرين»، ومن ثم أساليب التعامل معهم إلى ثلاث صور رئيسة: الآخر «المجهول»، والآخر «الصديق»، والآخر «العدو». وتتباين أساليب التعامل مع الآخر، وفقاً لذلك التصنيف. فثمة مجموعة من الأساليب نتدرب على اتباعها حيال الآخر «المجهول» تتسم غالباً بطابع الاستكشاف الحذر، ومحاولة التعرف. وتهدف تلك الأساليب فى النهاية إلى تصنيف ذلك المجهول ضمن واحدة من الفئتين الباقيتين: صديق أو عدو. وثمة مجموعة أخرى من الأساليب تزودنا بها عملية التنشئة الاجتماعية للتعامل مع الآخر «الصديق»، وهي تتسم غالباً بطابع التعاون المتبادل، والتنافس السلمى، فى إطار من الحرص على التمايز. أما بالنسبة للآخر «العدو» فأساليب التعامل معه شديدة التباين؛ إذ يتدخل فى تشكيلها طبيعة توازن القوى بين «النحن» وذلك الآخر «العدو». وقد تجمع تلك الأساليب بين التجاهل والمقاطعة، والملاينة، والعنف .. إلى آخره.

وغني عن البيان أن اصطناعنا لمثل ذلك التصنيف لا يعني بحال أنه تصنيف جامد؛ فصور الآخرين التي أشرنا إليها دائمة التغير والحركة على مستوى الواقع المعيش. فقد يتحول «الصديق» إلى «عدو»، وقد يتحول أيهما إلى «مجهول»، بل قد ينتقل «الصديق» عبر مرحلة تاريخية ليصبح جزءاً من مكونات النحن. خلاصة القول أن التنشئة الاجتماعية تزودنا منذ البداية بأساليب التعامل مع مختلف الصور التى يتخذها «الآخر». أما عملية تصنيف الآخرين وفقاً لصورهم ـ أو لتصوراتنا عنهم ـ فهي عملية يستمر تفاعلها وتغيرها ما بقي المجتمع، وما استمرت عملية التنشئة الاجتماعية.

ومن خلال تفاعل تلك الصور الثلاث للآخر يتشكل ما يمكن أن نطلق عليه «عالم الآخرين»، أي الطابع العام لمجمل صور الآخرين بالنسبة للنحن. فقد يكون ذلك العالم «معادياً»، يكاد أن يخلو من الآخر «الصديق». وقد يكون أحياناً عالماً «صديقاً»، يقل فيه وجود الآخر «العدو». كما قد تغلب عليه في بعض فترات النمو النفسي أو التغير الاجتماعى كونه عالماً «مجهولاً» علينا استكشافه وتصنيفه.

ولا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا أن عالم الآخرين الذي نحن بصدده لا يتطابق بالضرورة مع الخصائص الموضوعية لأولئك الآخرين، ولا حتى مع التحليل الموضوعي لطبيعة مواقفهم من «النحن»، سواء في الماضي أو في الحاضر. إنه عالم من الصور والتصورات تشيده عملية التنشئة الاجتماعية بهدف حماية النحن وضمان تماسكها، وليس من بأس فى سبيل بلوغ هذا الهدف من ابتعاد يزيد أو يقل عن الملامح

الموضوعية للصورة.

وتتخذ هذه الفجوة بين الخصائص الموضوعية للآخرين، وبين صورتهم ـ كما تصيغها عملية التنشئة الاجتماعية ـ أبعاداً خطيرة في عالم اليوم على وجه الخصوص في عالم لم تعد فيه التنشئة الاجتماعية حكراً على الأسرة وحدها ولا حتى على المدرسة أيضاً. في عالم تعقدت فيه العلاقات بين أقطار الأمة الواحدة، وازدادت فيه قيود الانتقال وتكاليفه رغم تطور وسائله. في مثل هذا العالم تلعب أجهزة الإعلام دوراً بارزاً في صناعة ـ أو بالأحرى اصطناع ـ صور الآخرين، وتشكيلها وفقاً لما يراه أولو الأمر محققاً لمصلحة الجماعة.

ولسنا نعني بذلك أن لأجهزة الإعلام أو لغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية ـ مهما كانت سطوتها، يد مطلقة في تشكيل مجمل صورة الآخرين. فتلك الأجهزة والمؤسسات جميعاً تخضع في هذا الصدد لأمرين أساسيين: الأمر الأول أن ثمة أحداثاً موضوعية تعبر عن ملامح واقعية لبعض من جماعات «الآخرين». وأن هذه الوقائع قد تدخل أحياناً في إطار الخبرات المباشرة المعيشة لقطاعات من أفراد المجتمع. والأمر الثاني أن القفزة التكنولوجية الهائلة في عالم الاتصال اليوم لم يعد متاحاً معها بالسهولة القديمة نفسها إغلاق المجتمع على مصدر إعلامي واحد. ولذلك فإن الدور الأساسي الذي تلعبه أجهزة الإعلام لتحقيق غايتها في ظل هذه الظروف لم يعد قاصراً على محاولة تنقية المعلومات مما يتناقض مع الصورة المطلوبة فحسب، بل أصبح هذا الدور يعتمد أساساً على تفسير ما يصعب استبعاده من معلومات، تفسير يخدم تلك الغاية قدر المستطاع.

تعددية الثقافة العربية:

تتميز أمتنا العربية بالتعددية. ولسنا نقصد بالتعددية تلك الحدود «الدولية» التي تفصل بين كياناتنا السياسية. فأمر تلك التقسيمات، رغم أبعاده المأساوية، أمر قابل للتعديل والتغيير في النهاية. إن ما نقصده في هذا المقام هو تعدديتنا الأكثر ثباتاً واستمرارية تلك التعددية التي ستظل قائمة ما دمنا عرباً، بل ما دمنا بشراً نقيم على هذه الأرض. تعددية أوجه التكوين الإنساني القريب. تعددية أنماطنا البشرية والسلوكية والفكرية والعقدية.

ولعله غني عن البيان أن حديثنا عن استمرارية تلك التعددية وثباتها لا يعني بحال أننا حيال ظواهر جامدة لا تتغير قط. فالتغير هو سنة الحياة، وناموس الكون. ولكن

التغير لا يعني نفياً للتعددية بحال، بل لعله تدعيم وتأكيد لها، طالما كانت منابع تلك التعددية ضاربة بجذورها في أعماق الظاهرة، وليست بالوافدة عليها المتعلقة بقشورها. والحدود السياسية التي تفصل بين أجزاء العالم العربي، تنتمي إلى ذلك النوع الأخير من التعددية بحكم حداثتها النسبية على الأقل. أما تعددية التكوين الإنساني العربي التي نتحدث عنها، فظاهرة تضرب بجذورها في التاريخ العربي إلى أعماق بعيدة، فضلاً عن استنادها إلى أساس من تباين البيئات الطبيعية الجغرافية في عالمنا العربي.

فالأمة العربية تضم أتباع رسالات سماوية متعددة، ومذاهب شتى. والديانة - بطبيعة الحال - ليست مجرد عقيدة فكرية، أو يقين داخلي. إنه أيضاً تعبير سلوكي عن تلك العقيدة، وعن ذلك اليقين، فضلاً عن أنها تنظيم اجتماعي مؤسسي لمعتنقيها، يحسون بانتمائهم إليه، وانتسابهم له. بعبارة أخرى : فإن «النحن» الدينية العربية تتسم بالتعددية.

وتضم الأمة العربية كذلك أبناء سلالات بشرية متعددة، تتباين خصائصهم البدنية وألوان بشرتهم تبايناً كبيراً. ورغم أن الخصائص الجسدية لا تؤثر فيزيقياً وبشكل مباشر على السلوك، فإن الموقف الذى يتخذه المجتمع حيال التقسيم السلالي يمكن أن يجعل لتلك المظاهر تأثيراً حاسماً على صياغة السلوك، بل والوعي كذلك. بعبارة أخرى: فإن «النحن» السلالية العربية تتسم بالتعددية كذلك.

والأمة العربية تضم العديد أيضاً من التيارات الفكرية، والأحزاب السياسية، التى تتباين رؤاها للحاضر والمستقبل، بل تتباين تفسيراتها للماضي أيضاً. ومن ثم فإن «النحن» الفكرية العربية تتسم بالتعددية كذلك. ولعلنا لسنا في حاجة بعد ذلك إلى الإفاضة في الحديث عن تعددية العادات العربية اليومية، والأزياء العربية المفضلة، واللهجات العربية الشائعة.. إلى آخره. ولعلنا لسنا فى حاجة بعد ذلك أيضاً إلى أن نسوق الأدلة والشواهد لنؤكد أننا أمة عربية واحدة. يكفى أن نشير فحسب إلى وحدة اللغة المشتركة، ووحدة العدو المشترك، ووحدة المصير المشترك. ولدى غيرنا من المتخصصين في علوم الاقتصاد والتاريخ ما يفيض عن الحصر فى هذا المجال، مما يجعل من محاولة سردنا له تكراراً قاصراً، فما يعنينا في هذا المقام هو التكوين النفسى المشترك. ترى ما هي ملامح عملية التنشئة الاجتماعية التي يمكن أن تدعم هذا التكوين النفسي المشترك وتصون وحدته؟

إن التنشئة العربية الوحدوية ـ إذا ما صح التعبير ـ ينبغي أن تضع فى اعتبارها تعددية الواقع العربي، بل تعددية رؤى المستقبل العربي كذلك، وأن تأخذ على عاتقها احتواء تلك التعددية بصورها كافة فى إطار وحدوي أرحب. ولعل أهم ما ينبغي أن تستهدفه تلك التنشئة المرجوة هو غرس وتدعيم كل ما يساعد على القبول بالعربي «الآخر» : الآخر سلالياً، والآخر دينياً، والآخر فكرياً .. إلى آخره.

وتصبح تلك المهمة الوحدوية أكثر إلحاحاً إذا ما وضعنا فى اعتبارنا أن استراتيجية العدو ـ أياً كانت هوية ذلك العدو ـ تقوم على تجزئتنا تيسيراً لسيطرته على مقدراتنا. ولا تقف استراتيجية العدو هذه بطبيعة الحال عند حدود الحاضر وما يشهده من تطاحن النحن العربية اقتصادياً وسياسياً، بل وعسكرياً أيضاً في بعض الأحيان. فالعدو يعلم يقيناً أن الحاضر لا بد أن يمضي بوقائعه وأحداثه وبرجاله أيضاً. ولذلك فإنه ـ أي العدو ـ لا يدخر جهداً في محاولة أن يضمن لنفسه المستقبل أيضاً، مستقبل أمتنا العربية، ساعياً في سبيل ذلك إلى إذكاء جذوة التطاحن العربي لتضرب بجذورها لأعمق أعماق التكوين النفسي لأجيالنا العربية القادمة، بحيث تصبح تلك الأجيال مهيأة لتكريس التجزئة، بل قادرة على تبريرها، والتنظير لها، والدفاع عنها.

ولكي يتحقق ذلك للعدو، فلا بد له من تسخير ما يستطيع تسخيره من مؤسسات التنشئة الاجتماعية العربية لكى تسهم بوعى أو بغير وعي في تدعيم نمط بعينه من أنماط تلك التنشئة، نمط يقوم على دعامتين أساسيتين: الدعامة الأولى غرس وتدعيم الاتجاهات نحو رفض «الآخر العربي»، أو إخراجه من دائرة «النحن» العربية بطريقة أو بأخرى. فهو ـ أي ذلك الآخر العربي ـ إما غني مترف يريد استغلالنا، أو فقير شره يسعى إلى نهب ثرواتنا. إنه إما منحل يجترئ على مقدساتنا، أو جامد متخلف يعوقنا عن اللحاق بركب الحضارة. إنه إما مستسلم قاعد تنقصه العزيمة، أو متهور مندفع تنقصه الحكمة، إنه إما مأخوذ بالغرب تابع له، أو منكفئ على ذاته رافض للانفتاح. خلاصة القول أن ذلك «الآخر العربي» ليس منا، إنه «آخر عدو» يتربص بنا.

أما الدعامة الثانية المكملة للأولى فهي غرس وتدعيم الاتجاهات نحو قبول «الآخر العدو» أو «الآخر الغريب» باعتباره «الآخر الصديق»، والذى قد يعد أحياناً جزءاً مكملاً للنحن، بل إنه باعتباره الأكثر تقدماً والأرقى معرفة، يمكن أن يلعب دور المثل الأعلى لتلك النحن، بل قد يصل الأمر إلى حد اعتباره بمثابة الحامي لتلك النحن والمدافع الأكثر قوة عنها في مواجهة ذلك الآخر العربي العدو.

ثمة استراتيجيتان متعارضتان للتنشئة الاجتماعية العربية إذن، استراتيجية وحدوية تستهدف أن تتسع النحن العربية لتشمل العرب جميعاً على تنوعهم، واستراتيجية تجزيئية معادية تستهدف أن تضيق حدود النحن بالنسبة لكل جماعة عربية فرعية - سلالية كانت أو فكرية أو دينية - بحيث لا تتسع لغير أبنائها، ومن ثم تتفتت «النحن» العربية. والهدف الذي تراهن عليه كلتا الاستراتيجيتين هو أجيالنا القادمة.

دور وسائط الثقافة والإعلام في تشكيل الوعي الثقافي للطفل

د. محمود حسن إسماعيل •

«لكل شخص حق المشاركة الحرة في حياة المجتمع الثقافية وفي الاستمتاع بالفنون والإسهام في التقدم العلمي وفي الفوائد التي تنجم عنه».

«الإعلان العالمي لحقوق الإنسان - المادة (٢٧)»

مقدمة:

مستقبل الأمم مرهون بمستقبل أطفالها، لذا تولي معظم الدول الطفولة جل اهتمامها، ويتفاوت حجم هذا الاهتمام باختلاف نظرة الدول إلى الأطفال ومدى ما تقدمه لهم من رعاية.

وتعتبر «حقوق الطفل» محل اهتمام المجتمع الدولي باعتبار الطفل أولى فئات المجتمع بالرعاية والاهتمام. ومن أجل ذلك صدرت العديد من القوانين والمواثيق الخاصة بالطفل سواء على المستوى الدولي أو الإقليمي أو الوطني، وتستمد معظم تلك القوانين أصولها وروحها من مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

والوعي الثقافي للمجتمع بأهمية مرحلة الطفولة، والوعي الثقافي للأطفال، هما أساس إنفاذ حقوق الطفل في كل المجتمعات، خاصة حقه في الاتصال، فهناك علاقة إيجابية طردية بين الوعي الثقافي للمجتمع والطفل، وحق الطفل في الاتصال والذي يتضمن:

• أستاذ الإعلام وثقافة الطفل المساعد - معهد الدراسات العليا للطفولة - مصر.

- الحصول على كَم ونوع المعلومات والأفكار التي تتناسب مع خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها، والتي تشبع احتياجاته المختلفة خاصة تلك التي تتعلق بالمعرفة.
- التعرض لوسائل الإعلام، ويشمل ذلك توفير كَم معين من تلك الوسائل، وأيضاً توفير مضمون مناسب للطفل واحتياجاته.
- أن تخصص له مجموعة من الوسائط الثقافية مثل المسرح والمكتبة والنادي والسينما.
- المشاركة الحقيقية والفعالة والتلقائية فيما يقدم له من مواد اتصالية.
- التواصل مع العالم الخارجي عن طريق تطويع تكنولوجيا الاتصال لاستخدامه، ويرتبط حق التواصل بحق التحاور مع الثقافات الأخرى.
- الحصول على رد عن كل استفساراته وتساؤلاته بصورة صحيحة وسريعة، خاصة عن طريق وسائط الاتصال.

أولاً: مفهوم الثقافة وما يثيره من إشكاليات:

يعتبر مصطلح «الثقافة» Culture من المصطلحات الحديثة نسبياً، رغم أن معناه قد عرف منذ زمن بعيد، ورغم أن الحديث عن الثقافة، لا يتوقف، إلا أنها ما زالت مفهوما خلافياً بين الكثيرين، وتعددت مفاهيم الثقافة واختلفت وجهات نظر أصحاب التعريفات وتخصصاتهم العلمية.. وينظر البعض إلى الثقافة على أنها مرتبطة بالمجتمع، بينما ينظر البعض الآخر إليها على أنها مرتبطة بأشخاص، وهؤلاء يهتمون بالمثقف أكثر من اهتمامهم بالثقافة.

ولم يتخذ لفظ «ثقافة» معنى محدداً إلا على أيدي علماء الاجتماع، والذين يرجع إليهم الفضل في أن موضوع الثقافة أصبح ميداناً علمياً مستقلاً، وأصبح يطلق على المتخصصين فيه مصطلح «الثقافيون» Culturologists، والذين ينظرون إلى الثقافة على أنها مجمل التراث الاجتماعي، أو هي أسلوب حياة المجتمع، وبذلك أسهم الثقافيون في حل الإشكالية الخاصة بالفصل بين الجوانب المادية والجوانب المعنوية للثقافة.

ومع أن لكل شعب في الأرض ثقافة خاصة ينفرد بها عن غيره من الشعوب، إلا أن هناك تشابهاً بين الشعوب في بعض العناصر الثقافية، خاصة تلك التي تتعلق بإشباع الحاجات الأساسية للإنسان من غذاء وكساء ومأوى وإشباع جنسي، والتي يشترك فيها

كل البشر على اختلاف مستوياتهم.

وفي ذلك يميز «إليوت» بين معان ثلاثة للثقافة، طبقاً لما نعتبره تطور فرد ما، أو تطور فئة أو طبقة، أو تطور مجتمع بأسره. ويرى «إليوت» أنه لا يمكن فصل ثقافة الفرد عن ثقافة الفئة، ولا يمكن أن تسلب ثقافة الفئة من ثقافة المجتمع بأسره. ويقول «إليوت» إن فكرتنا عن الكمال يجب أن تأخذ في اعتبارها المعاني الثلاثة للثقافة في آن معاً.

وإذا حاولنا استعراض تعريفات الثقافة نجد أن تعريف «تايلور» هو أساس معظم تلك التعريفات. وفيه يقول تايلور "Taylor B, B": إن الثقافة هي الكل المركب الذي يشمل المعارف والمعتقدات والفن والقانون والأخلاق والتقاليد والعادات، وجميع القدرات الأخرى التي يستطيع الإنسان أن يكتسبها بوصفه عضواً في المجتمع.

ولسنا هنا بصدد استعراض مجموعة من تلك التعريفات، إلا أننا نستطيع أن نستخلص منها مجموعة من العناصر التي تميز الثقافة وهي :

١ ـ إن الثقافة هي نتاج بشري خالص، وهي تميز الإنسان عن الحيوان، فنماذج معيشة الحيوان ثابتة لا تتغير؛ لأنها تعتمد على مجرد السلوك الغريزي، بعكس نماذج معيشة الإنسان التي تتطور باستمرار. وهنا نشير إلى ما يسمى بـ «إنسانية الثقافة»، والمقصود بها البعد الإنسانى للثقافة، والذي يؤمن بقدرة الإنسان ودوره في التوافق مع المجتمع، الإبداع والتطوير، وحقه في المشاركة في المجتمع، وقدرته على ممارسة حقوقه وواجباته.

٢ ـ إن الثقافة مكتسبة، أى أن الفرد لا يولد بها، بل يصل إلى ابتكارها بالعقل، أو يكتسبها من المجتمع الذي يعيش فيه، أو المجتمعات التي يعايشها وينفتح عليها.

٣ ـ إن الثقافة قابلة للتغيير والتعديل وليست جامدة، وتتغير الثقافة بما تضيفه إليها الأجيال الجديدة من خبرات وأدوات وقيم وعادات وأنماط وسلوك، أو بالعكس بما تستبعده أو تحذفه من بعض الأساليب أو الأفكار أو الأدوات التي لم تعد تتفق مع ظروف حياتها الجديدة.

٤ ـ بما أن الثقافة تتغير، فيمكن اعتبارها عملية process، حيث إن العملية هي أي ظاهرة تتغير خلال فترة من الزمن. ونظرتنا إلى الثقافة على أنها «عملية» يعني أن هناك مدخلات تشمل كل ما يريد المجتمع أن يضمنه في ثقافته من عناصر مادية وعناصر معنوية، وهناك مخرجات تشمل ما يتم استيعابه والتفاعل معه من تلك

العناصر لينتج لنا ثقافة خاصة بالمجتمع، ويوضح الشكل التالي مكونات الثقافة باعتبارها عملية:

مكونات عملية الثقافة

Inputs — Process — Outputs

عناصر ثقافية مختلفة داخلية وخارجية ← المجتمع، دمج هذه العناصر، اختزالها، استبعاد، استيعاب، تفاعل .. الخ ← ثقافة المجتمع المادية والمعنوية

عناصر ومؤثرات خارجية

٥ ـ إن الثقافة تنتقل من جيل إلى جيل على شكل نظم وتقاليد وعادات وأفكار ومعارف يتوارثها الخلف عن السلف، كما أنها تنتقل من وسط اجتماعي إلى وسط اجتماعي آخر.

ثانياً: مفاهيم فرعية للثقافة:

خرجت من عباءة مفهوم الثقافة العديدُ من المفاهيم ذات الصلة، والتي تثير أيضاً كثيراً من الجدل، مثل النزعة الثقافية، التعدد الثقافي، الوعي الثقافي.

فمفهوم النزعة الثقافية Culturalism يشير إلى النزوع العام للانشغال بتحديد العلاقة بين الثقافة بكل مدلولاتها والمجتمع. ويشير مدلول النزعة الثقافية إلى التركيز على دور الثقافة في حركة المجتمع وتشكيله.

أما مفهوم التعددية الثقافية Multiculturalism فقد ظهر مع تفكك النظامين الشيوعي والسوفيتي، وتفجر الصراعات الثقافية/ العرقية هناك، ثم بدأت صراعات متشابهة عرقية/ ثقافية في دول الغرب بأوروبا الغربية وأمريكا الشمالية، حيث طرحت الأدبيات السياسية فكرة أن هذه المجتمعات «متعددة ثقافياً»، خاصة بعد ظهور الجيل الثالث من أبناء المهاجرين، وكسبهم جنسيات البلدان التي ولدوا فيها، الأمر الذي فرض محاولة صياغة تصور نظري علمي للتعدد الثقافي، ثم صياغة سياسات للتعامل

مع هذا التعدد في التعليم والإعلام.

ولقد أشار كل من «جليف جوردان وكريس ديدون» (١٩٩٥) في كتابهما «السياسات الثقافية» الصادر في لندن عن دار «روتليدج»، إلى أن هدف صياغة تصور نظري ثم تأسيس سياسة عملية للتعامل مع التعددية الثقافية، هو تهيئة مواطني مجتمع متعدد الثقافات، من الأطفال في المدارس إلى قطاعات ذلك المجتمع، لتقبل الأنظمة العقدية المختلفة والمخالفة والعادات والتقاليد والحرف والفنون والممارسات الحياتية السلوكية.. وغيرها، الخاصة بالجاليات المختلفة في الأمة (مواطني الدولة) المكونة للمجتمع الواحد.

ثالثاً: ثقافة الطفل Children's Culture :

ينظر البعض إلى ثقافة الأطفال باعتبارها إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، على اعتبار أن الأطفال لهم مفردات لغوية متميزة، ولهم عادات وقيم ومعايير ومواقف واتجاهات خاصة، ولهم أيضاً أساليبهم الخاصة في التعبير عن أنفسهم، وفي إشباع حاجاتهم، ولهم نتاجات فنية ومادية، أي أن لهم خصائص ثقافية ينفردون بها، ولهم أسلوب حياة خاص بهم، وهذا يعني أن لهم ثقافة خاصة بهم، هي «ثقافة الأطفال»، والتي تظهر فيها الملامح العامة لثقافة المجتمع. في حين يميل البعض إلى الاتجاه الذي يرى أن ثقافة الأطفال هي الثقافة الأساسية للمجتمع وليست إحدى الثقافات الفرعية، باعتبارها هي التي تحدد الاتجاه الثقافي للمجتمع، وباعتبار أن التربية الثقافية التي يتلقاها الطفل هي التي تحدد ثقافته في المستقبل، إلا أن هذا الاتجاه لا يسقط من اعتباره الخصوصيات الثقافية التي يتميز بها مجتمع الأطفال.

وقد تكون العلاقة بين ثقافة الطفل وثقافة المجتمع شبيهة إلى حد كبير بقصة الدجاجة التي أتت من البيضة، أو البيضة التي أتت من الدجاجة. لكن الأمر عندما يتعلق بالتغيير، والإعداد للمستقبل، ورسم ملامح الغد، فإن البداية يجب أن تكون قطعاً من ثقافة الطفل، حتى نتحكم بعملية تكوين ثقافة المجتمع. رغم أننا لا نستطيع أن نغفل نهائياً تأثيرات المجتمع الحاضر على ثقافة الأطفال الذين سيشكلون مجتمع الغد[١].

وتتجلى أهمية الثقافة بالنسبة للطفل وللراشد في كونها عبارة عن نظام من الرسائل والصور الذهنية التي تنظم العلاقات الاجتماعية وتعيد إنتاجها؛ فهي تقدم لنا

طبيعة الأدوار التي ينبغي أن نقوم بها من خلال النوع والعمر والطبقة الاجتماعية والمهن، كما تتيح لنا نماذج من الشخصيات والاتجاهات والأفكار التي تميزنا وتحدد خصائصنا، وتساعدنا على القيام بسلوكيات واعية أو غير واعية، وتساعدنا في الحكم على الأشخاص غير المعروفين لنا لتجعل منهم أصدقاء أو أعداء نعجب بهم أو نكرههم(٢).

ولا يمكن أن نغفل دور الثقافة المتنامي في نمو الأطفال وتفكيرهم، فمن خلال مجموعة المتغيرات التي توفرها ثقافة المجتمع للطفل يستطيع أن ينمو عقلياً ووجدانياً وجسمياً وحركياً واجتماعياً، ومن خلال هذه المثيرات الثقافية يستطيع الطفل أيضاً أن ينمي قدرته مع النقد والحكم والتعبير عن الأفكار بصورة جيدة.

• رابعاً: الوعي الثقافي للطفل:

يعتبر تشكيل الوعي الثقافي للطفل هو أساس تكوين شخصيته؛ لأنه من خلال هذا الوعي يكون قادراً على امتصاص كل العناصر الثقافية الموجودة في المجتمع واستيعابها، والتعامل مع العناصر الثقافية الخارجية، فتشكيل الوعي الثقافي للطفل اليوم هو الذي سيحدد الملامح الأساسية لشخصيته غداً.

والوعي الفعّال له أطراف ثلاثة: وعي رسمي أو حكومي وما يتبعه من مؤسسات وإدارات وهيئات على مختلف المستويات، ثم وعي مجتمعي ويقصد به هيئات المجتمع ومؤسساته وبخاصة المؤسسات الأهلية؛ وأخيراً الوعي الفردي.

وتسهم العديد من الوسائط في تشكيل الوعي الثقافي للطفل ابتداء من الأسرة ومروراً بالمؤسسة التعليمية، وجماعات الرفاق، والمؤسسات الدينية والسياسية والاجتماعية، ووسائل الاتصال.

وهذه الوسائط يجب أن تتكامل ولا تتنافر، وأن يكون بينها نوع من التنسيق، وأن تعمل معاً في إطار رؤية ثقافية محددة المعالم تضع في اعتبارها الواقع الثقافي للأطفال وما يجب أن يكون عليه هذا الواقع في السنوات القادمة، في ظل أن أطفالنا مستهدفون ثقافياً وإعلامياً. وفي إطار ظاهرة «التبعية الثقافية» والتي يقصد بها العلاقة التي تجعل بعض الثقافات تعتمد اعتماداً بنيوياً على ثقافات أخرى قادرة على إنتاج القيم والمعاني والأفكار والمعارف.

وسوف نتناول في الجزء التالي دور وسائل الاتصال في تشكيل الوعي الثقافي للطفل، ليس باعتبار تلك الوسائل أكثر أهمية في هذا الجانب من الوسائل الأخرى، ولكن باعتبارها الأكثر تأثيراً في شخصية الأطفال، بناء على مجموعة الخصائص التالية:

- استخدامها وتوظيفها لتكنولوجيا العصر بما يخدم تحقيق أهدافها، ويجذب إليها الأطفال.
- الضعف النسبي لدور المؤسسات التربوية والثقافية الأخرى، كالأسرة والمدرسة، مقارنة بما تشهده مؤسسات الاتصال من قوة (شكلاً ومضموناً).
- تعدد وسائل الاتصال، وقدرتها على تطوير نفسها بما يتلاءم ومتغيرات العصر الذي توجد به، سواء أكانت تلك المتغيرات اقتصادية أم سياسية أم اجتماعية.
- قدرة تلك الوسائل على الانتشار والوصول إلى كل قطاعات الجماهير، دونما اعتبار للحواجز أو الحدود أو اختلاف اللغات.

وعلى وسائل الاتصال أن تعتمد أمرين اثنين، أولهما معرفة الحقيقة معرفة دقيقة. وثانيهما إبلاغها بأمانة وصدق؛ فهي تهدف إلى التنوير والإعلام، وإلى إذكاء الحماس والدعوة إلى ترشيد السلوك وإلى المشاركة. وعليها أن تأخذ بعين الاعتبار، عند التخطيط لتدخلها، العناصر الآتية[٣] :

- الهدف الاتصالي وتحديد الشريحة الاجتماعية المستهدفة.
- متطلبات هذه الشريحة وحاجاتها.
- الفترة الزمنية اللازمة ليكون الاتصال كافياً وغير ممل.
- المادة الإعلامية وسلامة مصدرها.
- وسائل المتابعة والتقييم.

كما أن وسائط الاتصال هي الأكثر التصاقاً بالثقافة. فقد أصبحت العلاقة بين الاتصال والثقافة تتداخل وتتشابك إلى الحد الذي جعل بعض الباحثين ينظر إلى الاتصال والثقافة باعتبارهما وجهين لعملة واحدة. فقد أوضح إدوارد هول E.Hall في كتابه عن اللغة الصامتة "The Silent Languge" أن الثقافة اتصال؛ على اعتبار أن العادات والتقاليد والتراث والخبرات والقيم والمعارف المختلفة تنتقل بين الأشخاص والجماعات والأجيال، وهذا الانتقال أو التوصيل هو ما يعطيها صفة الاستمرارية والبقاء في الوجود[٤].

خامساً: وسائط الإعلام وتشكيل الوعي الثقافي للأطفال:

لا يتأثر الطفل فقط بوسائط الاتصال الخاصة به، بل يتأثر أيضاً ـ وربما بدرجة أكبر في بعض الأحيان ـ بوسائط الاتصال العامة. إلا أننا هنا سنتناول وسائط الاتصال الخاصة بالأطفال باعتبار أنها تتميز بمجموعة من الخصائص التي تضع في اعتبارها خصوصية عالم الطفل وتميزه.

أ ـ كتاب الطفل:

يعتبر الكتاب الوسيط الأول والأساسي لأدب الأطفال؛ فمنه يتفرع كثير من الوسائط؛ فالمسرحية هي كلمات مكتوبة في الأصل، والقصة كذلك، وفكرة الفيلم.. وغيرها.

وكتب الأطفال الأولى تضع لهم خطواتهم على طريق معرفة الناس، سواء أكانوا يقيمون حولهم أم بعيداً عنهم، حيث يتعرفون طباعَهم وعاداتهم وعواطفهم وطموحاتهم واهتماماتهم وأعمالهم وحضاراتهم. كما أنها تفتح أذهانهم على ما اعتدنا ـ نحن الكبار ـ أن نسميه «خيراً»، وذاك الذي نسميه «شراً»، فتنموا مقدرتهم على اتخاذ المواقف الصائبة.

ويصور كاتب الأطفال الشهير «أحمد نجيب» الكتاب في صورة بليغة وأسلوب ممتع، موضحاً أهميته للطفل، سارداً خصائصه المميزة، قائلاً(٥):

«شيء صغير مسحور، اسمه الكتاب، يضم العالم كله بين دفتيه، ويحلق بقارئه في عوالم أخرى بعيدة وقريبة، ثم هو يغوص به في أعماق البحار، ويصعد به إلى قمم الجبال، ويخترق به الغابات والأدغال، ويعيش معه في جحر الأرنب وعرين الأسد، ويسمعه أصوات الحيوانات والطيور، ويترجم كلماتها، ويطوف معه بعجائب العالم وغرائب النباتات والمخلوقات. ثم هو بعد ذلك لا يمل من التكرار، وهو يقظان بالليل والنهار، لا يتعب ولا ينام، في أي وقت طلبه القارئ وجده، وكلما سأله أن يعيد القصة أو الموضوع أعاده بلا حرج ولا سأم، وحتى بلا نظرة عتاب أو كلمة احتجاج. ومع هذا فهو رخيص الثمن، سهل الحمل والتداول، وهو يذهب مع أصحابه أنى شاء، وليس في خلقه طبع الشريك الذي يهوى الخلاف».

ولقد تطورت صناعة كتب الأطفال في السنوات الأخيرة تطوراً مذهلاً من حيث الشكل والمضمون، وأصبحت دور النشر تخصص كتباً لكل مرحلة عمرية وتخرجها

بالشكل الذي يلائم خصائص نمو المرحلة العمرية الموجهة إليها.

ويمكن تقسيم كتب الأطفال من حيث المضمون الغالب إلى كتب علمية، اجتماعية، دينية، شعرية، رحلات .. وغيرها.

كما يمكن تقسيمها من حيث الشكل الفني إلى كتب مصورة، معلومات، مسرحيات، شعر، قصص .. وغيرها.

ويمكن تقسيمها أيضاً من حيث مراحل نمو الطفل إلى كتب لمرحلة الطفولة المبكرة، الطفولة الوسطى، الطفولة المتأخرة، المراهقة.

وتمثل القراءة، وتنمية ميولها لدى الأطفال، مطلباً تربوياً وثقافياً؛ نظراً لما يتسم به عالم اليوم من انفجار معرفي سريع ومتغير لم يعد التعليم الرسمي كافياً لملاحقته. ومن ثم فقد صارت التربية الذاتية والتعليم الذاتي والتثقف الذاتي توجهات أساسية تمكن الأطفال من استمرارهم في تثقيف وتعليم أنفسهم، وتنمية ميول القراءة ومهاراتها من أبرز مقومات توجه الشخصية نحو التثقيف الذاتي(٦).

كما يمكن للقراءة أن تساعد الطفل على النمو من جميع جوانبه، وبخاصة النمو الاجتماعي، العاطفي، الإدراكي، الجسمي.

فبالنسبة للنمو الجسمي فإن القراءة تخفف عبء الحياة الروتينية، وتشعرهم بالارتياح، خاصة بعد مجهود اللعب، أو انتهاء الأنشطة الحركية التي تتطلب جهداً. وبالنسبة للنمو الاجتماعي تساعد القراءة الطفل على إدراك نوعية ومعنى العلاقات الاجتماعية التي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، كذلك فهم المؤسسات التي تؤثر في حياتنا كالأسرة والمدرسة والحكومة، كما تقدم القراءة نماذج لأدوار اجتماعية يقوم بها الأبطال، فيرغب الأطفال في الاقتداء بها.

وبالنسبة للنمو العاطفي فتشكل القراءة وسيلة علاجية طبيعية تخفف عن الأطفال ضغوط حياتهم، وتبعث في نفوسهم الارتياح. وبالنسبة للنمو الإدراكي تساعد القراءة على تحريك فضول الطفل، وتحفزه على الاستطلاع والتفكير المنطقي، وتنمي مهاراته اللغوية وتغذي خياله(٧).

كتب الأطفال في الوطن العربي:

الواقع أن نصيب الدول العربية من الكتب ضئيل جداً رغم ارتفاع نسبة سكانها، وذلك مقارنة بالدول المتقدمة. ويرجع قلة عدد الكتب الخاصة في الدول العربية إلى

أمور عدة منها:

ـ الإمكانات الاقتصادية، وبخاصة أسعار الورق وأدوات الطباعة.

ـ قلة الوعي بأهمية الكتاب في حياة الطفل.

ـ قلة دور النشر المتخصصة في نشر وتوزيع الكتاب الخاص بالطفل.

ـ انتشار الأمية وتسرب نسبة كبيرة من الأطفال من التعليم.

ونظرة سريعة إلى كتب الأطفال الموجودة في الأقطار العربية تلفتنا إلى ثلاث ظواهر(٨):

الأولى: أن الكتب ذات المضمون المتقدم والمتلائم مع ثقافة مجتمعنا وطموحاتنا لا تقدم بشكل جذاب يتماشى مع رغبات وحاجات الطفل. أما الكتب الجذابة للأطفال فهي ذات المضمون البعيد عن واقع وأهداف مجتمعنا.

الثانية: ابتعاد كتب الأطفال بشكل خاص عن مجالين يؤسسان للتنمية والتقدم، وهما التراث والعلوم.

الثالثة: كثرة الكتب التي يغلب عليها الطابع التجاري والاستهلاكي، والتي تعامل الكتاب كسلعة تتبع «الموضة» .. فما هو رائج من أفلام الأطفال التليفزيونية أو شخصياتها مثلاً نراه فوراً في كتب للأطفال وبنوعية إنتاج سيئ أيضاً.

وما دمنا نتحدث عن الكتاب فتجدر الإشارة إلى المكان الذي يحوي مجموعة الكتب وهو المكتبة. فمكتبة الطفل لها دور مهم في حياة الطفل، وفي تشكيل الوعي الثقافي لديه، بالإضافة إلى دورها المهم في توطيد العلاقة بين الطفل والقراءة.

إن تذوق الكتب في مراحل العمر المبكرة، والتعود على ارتياد المكتبة، واستخدام ما فيها من مصادر من الأمور المهمة. ومن ثم فإن للمكتبة مهمة خاصة فيما يتعلق بإتاحة الفرصة للطفل في اختيار الكتب والمواد الأخرى. وأن توفر له مجموعات خاصة من الكتب والمواد، ومساحات قائمة بذاتها بقدر الإمكان، وعندئذ تصبح مكتبة الطفل مكاناً حيوياً ممتلئاً بالرواد، على أن يتوافر به مختلف أنواع الأنشطة كي تكون مصدراً للإلهام الثقافي والتخيل(٩).

ب. صحف ومجلات الأطفال:

لصحافة الأطفال دورها المهم في تنمية الطفولة عقلياً وعاطفياً واجتماعياً وأدبياً،

لأنها أداة توجيه، وإعلام وإمتاع، وتنمية للذوق الفني وتكوين عادات، ونقل قيم ومعلومات وأفكار وحقائق، وإجابة لأسئلة الأطفال، وإشباع لخيالاتهم، وتنمية لميولهم القرائية، وهي بذلك تؤلف أبرز أدوات تشكيل ثقافة الطفل في وقت أصبحت فيه الثقافة أبرز الخصائص التي تميز هذا الفرد عن ذاك، وهذا الشعب عن ذاك(١٠).

ويمكن تقسيم صحف الأطفال طبقاً لما يلى :

أ ـ بالنسبة لدورية الصدور:

صحف يومية ـ أسبوعية ـ نصف شهرية ـ فصلية أو حولية.

ب ـ بالنسبة للمضمون:

صحف جامعية ـ هزلية، رياضية، قصصية، إخبارية، دينية.... وهكذا.

جـ ـ بالنسبة للمراحل العمرية:

صحف لأطفال ما قبل المدرسة، صحف الأطفال من ٦ ـ ١٢ سنة (مرحلتي الواقعية والخيال المحدود) ـ صحف الأطفال من ١٢ ـ ١٨ سنة (مرحلة المثالية، أو الرومانسية).

د ـ بالنسبة لنوع الطفل :

هناك مجلات تصدر للبنين، وأخرى خاصة بالبنات. حيث فطنت بعض دور النشر إلى اختلاف الميول بين الذكور والإناث، خاصة في مرحلة المراهقة، واختلاف ميولهم القرائية.

وتتسم صحافة الأطفال بوضع خاص؛ نظراً لأنها تخاطب مرحلة عمرية على درجة كبيرة من الأهمية. ولذا تواجهها بعض الإشكاليات. لعل أهمها :

أ ـ تحديد المرحلة العمرية:

إذا كانت الصحافة العامة لا تحدد مرحلة عمرية لها، فإنه من المهم أن تحدد صحافة الأطفال المرحلة العمرية التي تخاطبها؛ لأن لكل مرحلة خصائصها التي تحدد احتياجاتها المختلفة، ومنها احتياجاتها الإعلامية والثقافية. وكثير من المجلات لا تحدد المرحلة العمرية الموجهة إليها، وحتى إن حدث ذلك يغيب عنها مراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية والانفعالية لتلك المرحلة.

ب ـ القائمون على صحافة الأطفال:

الكتابة للطفل علم له قواعده وأصوله. ويتطلب التخصص أن يلم الكاتب بهذه القواعد، وأيضاً أن يكون على دراية كافية بخصائص الطفولة ومتطلباتها والعلوم

المتعلقة بالطفولة، مثل علم النفس، وإعلام الطفل، وغيرها.

جـ ـ نوعية الجمهور :

الكتابة للطفل علم له قواعده، بمعنى هل تخصَّص مجلات للبنين وأخرى للبنات، أو من الأفضل أن تصدر المجلات للبنين والبنات معاً؟ البعض لا يرى مبرراً للتخصيص؛ على أساس أن المَحَكَّ هنا هو المرحلة العمرية. والبعض الآخر ينادي بإصدار مجلات للبنين وأخرى للبنات؛ على أساس وجود فروق فردية بين الذكور والإناث في الميول والاهتمامات.

د ـ البيئة التي تصدر فيها المجلة:

وتتعلق هذه الإشكالية بطبيعة البيئة التي تصدر فيها المجلة، هل هي بيئة حضارية أو ريفية؟ إقليمية أو محلية؟

هـ ـ المواد المستوردة والمحلية:

تغرق كثير من المجلات في عرض مواد مستوردة، خاصة القصص المصورة، حتى أن هناك بعض المجلات تعتمد تماماً على المواد المترجمة، وهذه المواد في معظمها تعكس قيماً غريبة على الطفل العربي، مما يؤثر على محليته التي يجب أن تأتى قبل العالمية.

و ـ التمويل:

من أهم المشكلات التي تواجه مجلات الأطفال في الدول العربية مسألة التمويل، فطباعة وتجهيز مجلات الأطفال يحتاج إلى تمويل كبير؛ نظراً لاستخدامها أحدث تكنولوجيا الطباعة لتخرج في صورة جذابة للطفل. كما أن المعلنين لا يفضلون نشر إعلاناتهم بها ـ عدا الإعلانات الخاصة بسلع الأطفال ـ ثم إن الجهة الصادرة مطالبة بعدم المغالاة في سعر بيع النسخة.. كل هذا يشكل عبئاً مالياً على المجلة.

جـ. التليفزيون والطفل:

يعد التليفزيون من أخطر الوسائل الإعلامية وأعظمها تأثيراً على الطفل في جميع مراحل نموه؛ فهو أكثر الوسائل جاذبية للطفل؛ حيث يستخدم الحركة واللون والصوت والصورة. وتشير العديد من الدراسات إلى أن الطفل في المرحلة الابتدائية يقضي أمام التليفزيون ساعات أطول من تلك التي يقضيها في الفصل الدراسي، لذا فهو أقدر

الوسائل على تزويد الطفل بالخبرات، سواء أكانت واقعية أم غير واقعية.

ومهما تعددت الآثار السلبية للتليفزيون على الطفل فهناك نواح إيجابية كثيرة يمكن أن يستفيد منها الطفل المشاهد إذا ما أحسن استخدام هذا الجهاز وتوظيفه بما يفيد الطفل. وأهم الآثار الإيجابية للتليفزيون على الطفل زيادة وعيه الثقافي الذي يدخل ضمنه الوعي الاجتماعي، والبيئي، والعلمي، والديني، والسياسي أيضاً.

والتليفزيون بذلك لم يعد وسيلة اتصال إعلانية فحسب، بل ـ كما يقول جراند نوبل ـ تجاوز ذلك من خلال استخدامه بشكل مؤثر في مجالات التعليم المختلفة، كتحصيل المعلومات، وتكوين المهارات، وإثارة الدوافع، وتكوين الاتجاهات والعادات وأساليب التفكير، كما أصبح يسهم بشكل إيجابي في عملية تحديد تصورات الأطفال عن المهن والأدوار الاجتماعية والوطنية، ويساعد على تحديد المواقف، وما يمكن أن ينجزوه في المستقبل(١١).

ومن أكثر برامج التليفزيون التي يقبل عليها الطفل برامج الأطفال. لذا تفرد لها معظم تليفزيونات العالم مساحات واسعة على قنواتها. إلا أن برامج الأطفال في محطات التليفزيون العربية تواجه منافسة شرسة وغير متكافئة من القنوات الفضائية، وما تعرضه من أفلام رسوم متحركة. وهذا يتطلب مراجعة لمضمون ما يقدم في المحطات العربية للأطفال، والبعد عن السلبيات الخاصة بتلك البرامج، والتي أجمعت عليها العديد من الدراسات، ومنها :

- نمطية الأداء، وسطحية المضمون.
- لا تتعرض لتنمية الروح القومية العربية، وتناول مفهوم الانتماء القطرى بأسلوب دعائى مباشر ينفر منه الطفل في العادة.
- ضعف التوافق بين التخطيط لبرامج الأطفال وبين خطط الدولة التنموية، وعدم مراعاة الخطط لإشباع حاجات الأطفال الأساسية.
- لا تبدي اهتماماً كافياً بالثقافة العلمية، والترويج لأهمية العلم والتفكير العلمي.
- لا تهتم بتنمية قدرة الطفل على مواكبة الأحداث، وبتعميق الوعي الاجتماعي لديه.

د. مسرح الطفل:

مسرح الطفل من أحب ألوان الأدب إلى الأطفال؛ لأنه يجمع بين أكثر من شكل من أشكال الأدب والقصة المسرحية والموسيقي والأغنية. لذا فقد اعتبر «مارك توين»

مسرح الطفل من أعظم إنجازات القرن العشرين.

ومسرح الطفل عمل فني تتضمن وظيفته:

- إثارة انتباه الطفل والترفيه عنه.
- تنمية عادة الانتباه عند الأطفال.
- إكساب وتنمية القيم الخلقية عند الأطفال.
- تزويد الأطفال بخبرات جديدة.
- تفريغ شحنات الطفل الانفعالية.
- إشباع شغف الأطفال وحبهم للمغامرات.
- إعداد التفكير الابتكارى للطفل(١٢).

كما يستطيع مسرح الطفل أن يسهم بدور فعال في تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للطفل في جميع مراحل نموه، مثل الحاجة إلى الحب والأمن والطمأنينة والانتماء والتقدير والنجاح وتحقيق الذات والفهم والكشف والاستطلاع.

ويأتي «مسرح العرائس» في مقدمة أشكال المسرح التي تجذب الأطفال؛ لما لـ (العروسة) من ارتباط قوي بالطفل. ويمكن استغلال هذا الارتباط في توعيته وتعليمه وتثقيفه وتذوقه.

وفي مسرح العرائس فإن الممثلين مخلوقات خيالية، أبدعها خيال المؤلف، وصنعتها موهبة الفنان، وحركتها إرادة المخرج في إطار واسع من الحرية في مجال الإبداع الفنى. وهذا يتيح لمسرح العرائس أن يسبح في عالم الخيال، ومسرح العرائس لون فنى له خصائصه المتميزة، ويعتمد على النواحي البصرية أكثر مما يعتمد على الحوار اللفظي، وتزداد قوة هذا الفن واقترابه من خصائصه كلما زادت إمكانية مرئياته في التعبير عن المضمون.

هـ-سينما الأطفال:

وسيط آخر من وسائط ثقافة الطفل، له إمكانات كبيرة بين صوت وصورة وحركة، وما لهذه العناصر من تأثير في الطفل، وإدراكه للأشياء، حيث تستطيع السينما أن تجوب بالأطفال في عالم الخيال، وأن تنقلهم إلى دنيا الواقع ..

ويرى الناقد السينمائي البريطاني «روجر مانفل Roger Manvell» أن سحر الأفلام مع الأطفال موضوع دائم للتعقيب؛ فإنه من الطبيعي أن تلقى الصورة المتحركة

من الطفل إعجاباً يفوق ميله للقصة التي تقتصر حكايتها على كلمات وحوار فقط؛ لأن في الكلمات على الدوام قدراً من الصعوبة لدى الطفل، وخاصة إذا ما كان مستواه في القراءة ضئيلاً.

وتلعب السينما دوراً في مجال أدب وثقافة الطفل، وفي تنمية وعيه الثقافي من خلال الاعتبارات التالية (١٣) :

- قابلية الأطفال لاكتساب الخبرات المتنوعة وتحصيل المعارف الكثيرة من خلال السينما.
- للسينما أهمية في تنمية الثقة بالنفس وإثارة الاهتمام، مما يساعد على تنمية الملكات الإبداعية والطاقات الخلاقة.
- إمكان المساعدة في إعداد الأطفال لمواجهة ما تتطلبه المواقف الاجتماعية المختلفة حتى يصبحوا قادرين على المواجهة والتكيف مع مختلف المواقف والمشكلات التي يعرضها عليهم العالم المحيط بهم.
- إن الأطفال يدركون المثل العليا المجسدة أكثر من إدراكهم للدعوات الأخلاقية المجردة خاصة بعد أن تثبت في أذهان بعض الأطفال الصور المختلفة التي تؤثر في سلوكهم، مثلهافي ذلك مثل الخبرات الحسية.
- المساعدة على الارتقاء بالتذوق لدى الطفل.

وعلى مستوى الوطن العربي نجد قلة في عدد الأفلام التي تم إنتاجها على مدى الفترة الزمنية من ١٩٥٧ إلى ١٩٩٠، فنجد أنها بلغت ٥٤ فيلماً خلال ٣٣ عاماً. أما بالنسبة لأفلام الرسوم المتحركة فقد بلغت ٢٩ فيلماً خلال الفترة من ١٩٥٩ إلى ١٩٦٠، وبالنسبة للأفلام الروائية القصيرة فقد بلغت ١٩ فيلماً خلال الفترة من ١٩٦٢ إلى ١٩٩٢ .

إلا أن فترة التسعينيات قد شهدت بعض التطور في مجال إنتاج الأفلام العربية للأطفال؛ نتيجةً لزيادة الوعي بأهمية تلك الأفلام للطفل، وإدراك مدى خطورة بعض الأفلام الأجنبية على أطفالنا، والتي تنتج خصيصاً بهدف إيديولوچي كامن، يتمثل في محاولة هدم بعض القيم الأصيلة في مجتمعنا، وإحلال قيم هشة مكانها.

ومما ساعد على زيادة عدد الأفلام العربية في الفترة الأخيرة إقامة مهرجان سنوى خاص بسينما الأطفال في مصر. لذا فقد ارتفع عدد الأفلام العربية الخاصة بالطفل (الرسوم المتحركة) في السنوات العشر الأخيرة ليصل إلى ٥٨ فيلماً. ورغم

ذلك فإن هذا العدد ما زال غير كاف للطفل العربي.

ومن خلال دراسة الأسباب والعوامل الكامنة وراء قلة إنتاج أفلام الأطفال في الوطن العربي يمكن رصد الاعتبارات التالية :

- عدم توافر رأس المال اللازم لإنتاج هذه الأفلام.
- ندرة الكوادر الفنية وبخاصة المخرجون الذين يمكن أن يقوموا بإخراج أفلام جيدة للأطفال.
- صعوبة مراعاة اختيار الأعمار عند اختيار الموضوع والشخصيات والحوار.
- صعوبة تسويق الأفلام العربية.

وبعد، فتلك كانت إطلالة سريعة على أهم وسائط الثقافة والإعلام، والتي تساعد على تشكيل الوعي الثقافي للطفل، وهي وسائط متكاملة يجب النظر إليها كوحدة عضوية واحدة، كما يجب الأخذ بالاعتبار أن تلك الوسائط لا تعمل من فراغ وأنها تؤثر وتتأثر في أداء دورها بمؤسسات المجتمع الأخرى الرسمية وغير الرسمية.

المراجع:

(١) محمد عماد زكي، تحضير الطفل العربي لعام ٢٠٠٠، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠، ص٦٨ .

(٢) حسن عماد مكاوي وليلى حسين، الاتصال ونظرياته المعاصرة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٨، ص٣٠١ .

(٣) زكريا بن مصطفي وبوراوى الملوح، دور وسائل الإعلام في التوعية بقضايا البيئة وإنماء الوعي البيئي، في : الثقافة ووسائل نشرها في الوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤م.

(٤) أحمد أبو زيد، الاتصال، الكويت : عالم الفكر، العدد الثاني ـ المجلد الحادي عشر، سبتمبر ١٩٨٠، ص٣٢٦ .

(٥) أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠ .

(٦) كافيه رمضان وڤيولا الببلاوي، ثقافة الطفل، الكويت، ١٩٨٤ .

(٧) جيولندا أبو النصر، الأسس والمعايير التي يقوم عليها كتاب الطفل في مختلف فئاته العمرية، في: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربي، تونس، ١٩٩٤ .

(٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، نحو خطة قومية لثقافة الطفل، تونس، ١٩٩٥، ص٨١ .

(٩) حامد الجوهري، مكتبات الأطفال والناشئة، القاهرة، العربي للنشر والتوزيع، ١٩٨٩

(١٠) هادي نعمان الهيتي، ثقافة الطفل، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٩، ص٢٧١

(١١) Noble Grand, Children in fornt of the small screen, California. Sage Publication 1975, p. 40.

(١٢) عواطف إبراهيم وهدى قناوي، الطفل العربي والمسرح، القاهرة، الأنجلو ١٩٨٤، ص١٧ ـ ١٨ .

(١٣) يعقوب الشاروني، المسرح والسينما المُوجَّهان للطفل العربي، في: ثقافة الطفل العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٢، ص٢٠١ .

ثقافة الطفل العربي من خلال وسائل الاتصال التليفزيون كنموذج

حسن كاوز •

توطئة:

كثر الحديث عن الطفولة عندما تم الاعتراف بمشروعية مشاريع الاستثمار البشري، وغدت كل سياسة اقتصادية واجتماعية، قطرية وقومية، واعية أكثر من ذي قبل بأهمية وضع طفولتها فى سلم أهدافها المتوسطة والبعيدة المدى. فانكب العلماء وذوو الخبرات النفسية والاجتماعية والتربوية على دراسة هذا الكائن البشري الذي ظل سنين وقروناً طويلة مغيباً عن الاهتمام التاريخي الذى صنعه الكبار، رغم أنه كان منذ الأزل ـ ولا يزال ـ عنصراً حاسماً في تشكيل مستقبل الشعوب والأمم. وجرى تصنيف المراحل العمرية للطفل وخصائصه البيولوجية والنفسية والاجتماعية، وتحديد مستويات نمو تفكيره وشخصيته، وتفاعله أو اصطدامه مع الآخر، لهدف معرفة أسرار تكوينه وإعادة تشكيلها أو توجيهها أو تزكيتها فيما يخدم صانعي المستقبل. وكما هي نسبية دائماً نتائج واكتشافات العلوم والبحوث النفسية والاجتماعية المعنية بشؤون الإنسان عامة فلقد كان من الصعب وضع دليل موحد يعرف بالطفولة، متى تبتدئ؟ ومتى تنتهي؟ وما مدى أهميتها في تكوين شخصية الإنسان، وتأثيرها على المراحل العمرية اللاحقة، وذلك لسبب بسيط، هو أن الطفولة في اعتقادنا ليست وحدة متجانسة تولد فى ظرف واحد وتنشأ في بيئة وتترعرع داخل أوساط متشابهة، بل إن خصوصية الطفولة تتمثل فى تنوعها وتعقد مظاهرها، وفي المجموعات المتباينة أو المتنافرة التي تنتمي إليها. فالطفل العربي مثلاً الذي يولد في وسط عربي ويتلقى

• باحث مغربي.

تنشئة عربية لا يمكن أن يكون نسخة طبق الأصل لطفل من شمال أمريكا له الخصائص نفسها، وفي حاجة إلى الاحتياجات نفسها، وكذلك الأمر بالنسبة للطفل الآسيوي والأوروبي. بل من المؤكد، أن تزداد مفارقات خصوصيات الطفل بين القطر والآخر، بين المدينة والريف، بين القبيلة والأخرى، وبين الأسرة والأسرة، على أساس أن ثقافة وسلوك وقيم ذلك الوسط الاجتماعى المحدد جغرافياً له تأثير مباشر على تكوين شخصية الطفل ونمو تفكيره ومستويات أفعاله وردود أفعاله. ونأخذ مثالاً على ذلك النتائج التي توصل إليها العالم السويسري جان بياجيه Jean Piaget في شأن مراحل نمو التفكير عند الأطفال التي جعلها ـ أي النتائج ـ قاعدة أساسية حسم بها معرفة خبايا التفكير عند الطفل ـ أي طفل ـ من الميلاد إلى مشارف فترة المراهقة؛ إذ قسم مراحل النمو العقلي عند الأطفال إلى أربع مراحل :

- مرحلة النمو الحسي الحركي (من الميلاد إلى سن السنتين)، وهي مرحلة مرتبطة لدى الأطفال بالأحداث الظاهرة (رؤية، سمع، لمس، تذوق).
- مرحلة ما قبل العمليات: (من سنتين إلى ست سنوات) التى تجعل الطفل يقع فى أخطاء وتناقضات ظاهرة فى تفكيره دون إدراكه لذلك، أي أنه عاجز عن القيام بالعمليات العقلية.
- مرحلة العمليات المحسوسة : (من ست سنوات إلى اثنتي عشرة سنة)، وفيها يكتسب الطفل فكراً متقدماً بعض الشيء من خلال إظهار مهارات مرتبطة بخبرات سابقة دون أن يتجاوزها.
- مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية (من اثنتي عشرة سنة إلى فترة المراهقة)، وهي بداية التفكير المنطقي عند الطفل الذى يشرع فى الاعتماد على الروابط المنطقية بين الأشياء التي خبرها، والأشياء التى أضافها أو ابتدعها على أساس قاعدة الافتراض أو القياس، الشيء الذي يجعل تفكيره شكلياً أو صورياً أكثر منه محسوساً(١).

فهذه النتائج التي انتهى إليها جان بياجيه ـ ورغم أهميتها البالغة في معرفة مستويات النمو الفكري لدى الأطفال من حيث المبدأ، ووفق شروط معينة، وداخل أوساط دون غيرها ـ لا يمكن بأي حال من الأحوال تعميمها على كل أجناس الأطفال؛ ذلك أننا نكاد نجزم أن مستويات النمو والذكاء تختلف من طفل إلى طفل في مرحلة

النمو الواحدة التي اقترحها بياجيه، فنجد مثلاً طفلاً في سنته الخامسة يتحكم في العمليات العقلية بشكل لافت للنظر، كما بالإمكان مصادفة طفل في سن العاشرة لم يتجاوز تفكيره مرحلة ما قبل العمليات. وإن العنصر الحاسم في هذا التفكير - إلى جانب الاستعداد الفطري - هو الوسط الخارجي الذي يستقي منه الطفل عناصر تكوينه؛ إذ لا يمكن لطفل ينتسب لأبوين أميين غير واعيين بمراحل نمو الطفل، ومحروم من شرط اللعب والتواصل، ومنفصل عن التنشئة السليمة، أن يخضع تفكيره للمراحل النمائية عند بياجيه، ولو وجد في المجتمع الأوروبي أو الأمريكي الذي نشأت فيه النظرية النمائية.

وباختصار فإن تحديد المراحل العمرية عند الطفل، وخصائصها النمائية، لا يمكنها أن تنفصل عن نظرية الوسط Le milieu التي تنطلق منها مفاتيح التنشئة والثقافة والسلوك، والتي هي في النهاية عناصر حاسمة لدخول مرحلة الطفولة، والخروج منها بمفاهيم متقاربة تفصل بين الخصائص المشتركة والخصائص الخاصة.

وفي الواقع فإن الطفولة، شئنا أم أبينا، نسق معقد من التفاعلات الفطرية والمكتسبة، يزداد تنوعها وأحياناً تنافرها بين كل سنة وأخرى حتى تبلغ ذروتها عند ما يُسمَّى مرحلة المراهقة التي تنتهي عندها الطفولة. وكلما كانت تنشئة هذه الطفولة سليمة وشروطها الفسيولوجية والنفسية والعقلية والتواصلية مستجابة مرت لحظات المراهقة بسلام، وانتقلت إلى مرحلة الشباب الموالية بتكوين سويٍّ واستعداد مطلق للمواجهة. وبعبارة أخرى فإن الطفولة التي تولد وفق شروط صحية، وتلقى الرعاية الأبوية اللازمة أثناء وبعد فترة الرضاعة، وخلال التلفظ بأولى الكلمات واكتساب القدرات اللغوية والذهنية وإتقان المشي واللعب والتواصل مع الآخرين والخربشة والقراءة والكتابة والفرجة والترفيه .. تكتسب مناعتها على مستوى تنشئتها وثقافتها، وينتظم اجتيازها العمري دون تقديم أو تأخير. الشيء الذي يصعب الحصول عليه دفعة واحدة لما تعانيه المجتمعات البشرية من تفاوت في الاستفادة من ثمرات التنمية، وكذا بالنظر إلى الفقر المريع الذي تعرفه بعض التجمعات السكنية في الخدمات الأساسية والذي ينعكس جزئياً أو كلياً على نمو طفولتها.

وبناء على ما سبق تفترض هذه الدراسة وجود طفولات متعددة، تتنوع وتتباعد وتتقارب وفق مفهوم الوسط الاجتماعي المؤثر في عناصر تكوينها وأحياناً غموضها(٢). ويدل على ذلك التناقض الواضح في تنشئة الطفل (الذكر) والطفلة (الأنثى) في بعض

المجتمعات الثالثية والعربية، حيث تتكرس قيم التربية التقليدية التي تحرم على البنت ما تجيزه للولد أو العكس، لتخرق بذلك مبدأ تكافؤ الفرص في التربية الأولية. وفي الافتراض نفسه تتأسس الدراسة على طفولة لا تتجاوز السن الثانية عشرة كحد أقصى لإضفاء مشروعية التسمية عليها، تمييزاً لها عن فترات المراهقة والرشد أو الشباب. وهذه الطفولة التي نسوق تعريفها تجاوزاً ـ ومع الاعتراف بصعوبة تحديد مبتدأها ومنتهاها ـ تجمع بينها على الأقل وحدة اللغة والدين والتاريخ والجغرافيا والثقافة، وهي باختصار الطفولة العربية موضوع الدراسة.

لماذا الاهتمام بالطفولة العربية؟

الطفولة العربية جزء لا يتجزأ من قضايا أمة يسَّر لها الله سبحانه مصيراً مشتركاً، ترابطت فيه الحضارة الواحدة والدين الواحد واللغة الواحدة والتاريخ الواحد والجغرافية الواحدة والثقافة الواحدة، وكانت أكثر القوميات في العالم استجابة لشروط الوحدة والتكامل، ولولا التفتيت الاستعماري بشكليه القديم والجديد الذي نال بناها وهياكلها، لأصبحت اليوم قوة ضمن القوى أو أكثر القوى حضوراً في صنع التاريخ والحضارة. لكنها كانت دوماً مستهدفة في وحدتها؛ تحسباً لمخاطر تآلفها، أو إمعاناً في استغلال خيراتها، أو زعزعة لثبات عقيدتها، فتعرضت لهجمة شرسة استعمارية وصهيونية أخذت بالأمس صفة الحماية العسكرية، ومع تطور ترسانة حقوق الإنسان واحترام القوميات والعقائد تحولت إلى غزو إعلامي وثقافي أساسه مسح الشخصية العربية، وتقويض ثقافتها في إطار ما يسمى بالنظام العالمي الجديد. ولقد كانت الطفولة العربية، التي توازي نصف سكان العالم العربي، أكثر الفئات البشرية استهدافاً بهذا الغزو لسببين: الأول باعتبارها مستقبل الأمة العربية الذي يظل الخوف منه قائماً، والثاني، وبالنظر إلى الاختلافات التي تشهدها الأقطار العربية، يسهل اختراق ثقافته التي أصبحت هشة وقطرية أكثر منها قومية. وقد تجسدت هذه الهشاشة في بدايتها مع بداية المد الاستعماري العسكري، خاصة مع ظهور صراع الثقافات المحلية والدخيلة. فهذا الباحث المغربي محمد مصطفى القباج يستخلص في معرض حديثه عن التنشئة الاجتماعية بالمغرب أن الطفل المغربي عانى من «ظهور نموذج جديد في

التنشئة يمكن أن نسميه تجاوزاً، معصرناً Modernisé هو عبارة عن نموذج هجين، اختلطت فيه عناصر من النموذج التقليدي وعناصر من النموذج الفرنسي، الممثل لما كان يمارس في الغرب الأوروبي، المصنع عامة. إنه خلط تعرض فيه الطفل والمراهق المغربي إلى نوع جديد من التعنيف Agression عبر ضغوط تقليدية وتطلعات إلى الخروج من القوقعة الثقافية. فمن المسيد (كتاب قرآني) وما سبقه من سيرورات تربوية ـ يزج بالطفل في سن متأخرة داخل المدرسة الابتدائية والثانوية مع وجود مقصود في هذه المراحل لثنائيات غريبة.

ـ تكوين إسلامي مقابل تكوين علمي أدبي.

ـ تربية قومية مقابل تفتح كوني من منظار الغرب.

ـ أنفة وشعور بالكيان السياسي، وفي الوقت نفسه الاستفادة من الوضع الاستعماري كمحضر.

ـ مضامين تعليمية تعزز ذهنية التواكل مقابل كارتيزيانية حاسمة»[٣].

ولقد تعاظمت هذه الصورة.. صورة صراع الثقافات المحلية والدخيلة مع الانفجار الإعلامي، وتطور تقنيات الاتصال، حيث أصبح الطفل معتقل الصورة الملونة، والصوت الإيحائي، والثقافة الأجنبية، وذلك أمام شبه غياب الحماية الوطنية التي كان من مفارقاتها تسهيل تمرير الغزو الثقافي دون إدراك مخاطر ذلك على ناشئتها.

لقد كان الطفل العربي قديماً يستقي معلوماته المؤثرة في شخصيته، والموجهة لسلوكه بنسبة ٨٠٪ من المدرسة و٢٠٪ خارجها[٤]، لكنه أصبح اليوم ـ في ظل وضعه الجديد ـ يعتمد في مصادر معلوماته وتنشئته على التليفزيون بمختلف قنواته، لا فرق لديه بين هذه اللغة وتلك الإشارة؛ لأن الأساسي في تفكيره الطفولي هو الحركة والصورة والتجسيد، وخاصة أن خياله الجانح يسمح لها بالتماهي في كل الشخوص المعروضة عليه، خيِّرها وشريرها، دون أن يعي حجم اقتناصه فكرياً وسلوكياً للتعبير عن خطاب وثقافة لا تمتح من هويته. إن وضعية الطفولة العربية المستهدفة اليوم، أخلاقياً وتربوياً وثقافياً، تلزم علينا مواجهة التحدي الاستعماري بأشكاله كافة، وتقويض التبعية الفكرية و الثقافية التي شوهت السلوك الاجتماعي لطفولتنا، والانتباه للتدفق الإعلامي بقبول الأنسب وإسقاط ما أغرب، وعدم الاكتفاء بدور المتلقي ما دام فى ثقافتنا وطاقاتنا وإمكاناتنا ما يسمح لنا بإحداث العولمة المضادة.

لماذا الاهتمام بوسائل الاتصال؟

لقد عرف القرن العشرون قفزة مذهلة فى ميدان الاتصال، تحولت فيها المجتمعات من صناعية إلى معلوماتية، اعتمدت على سيل من مبتكرات الثورة التكنولوجية الحديثة، من أقمار صناعية، وحاسبات إلكترونية، وأطباق هوائية واجهزة إرسال واستقبال سمعية وبصرية دقيقة، وكلها حولت المجتمعات البشرية إلى مجتمع معلومات، أو ما سمِّي وقتها بالقرية العالمية الاتصالية. وسيلتها فى ذلك الصورة والصوت واللغة المكتوبة والموسيقى.. لدرجة أن رولان بارت اعتبرها بمثابة الحضارة اللغوية الصورية(٥). وقد عرف هنري ديوزيد وسائل الاتصال هذه بكونها «مجموع العمليات الكهربائية والإلكترونية المستعملة فى إنتاج ونشر الصور والأصوات والرموز من أجل تواصل العامة من الناس، والتقاط جمعى أو فردى منظم»(٦). وقد غدت الحلقة الواصلة لكافة احتياجات الدول المتقدمة، وحتى المتخلفة؛ نظراً لامتلاكها ترسانة من المعلومات والمعادلات الموضوعة لخدمة بني البشر، حتى كادت أن تتحول من وظائفها كوسائل تبث رسائل إلى أهداف هي في حد ذاتها رسائل(٧). وهذا ما يظهر فيما تحمله أو تبشر به من قيم وسلوكيات «تقنية» أكثر منها وجدانية. ولقد طالت هيمنتُها مختلفَ مرافق الحياة اليومية من سياسة واقتصاد وعلوم وإدارة .. إلخ، وأصبحت الموجِّه لمختلف فروع الحضارة الإنسانية والأنماط السلوكية، بل الناقل والموسع لنشاط الثقافة والتربية. تقول الدكتورة ليلى عبد المجيد فى معرض بحثها حول السياسات الاتصالية والإعلامية وأثرها في الثقافة والتربية إن وسائل الاتصال «هي بمثابة الناقل الأساسى للثقافة، وهى أدوات ثقافية تساعد على دعم المواقف أو التأثير فيها، وعلى حفز وتعزيز ونشر الأنماط السلوكية، وتحقيق التكامل الاجتماعى»(٨). مؤكدة على أن وسائل الثقافة والتربية أصبحت في جوهرها وسائل للاتصال لا فرق بين الإعلام الجماهيري وعمليتي الثقافة والتربية. ونود أن نشير في هذا الصدد إلى أن العولمة التي تشهدها وسائل الاتصال الحديثة لا تحترم الثقافة والتنشئة القومية أو المحلية، بل هى سائرة نحو تعميم ثقافة كونية تعبر عن اختيارات فوقية يمليها أصحاب الصناعات الاتصالية والقوى السائدة. فمن اللغة «العالمية» إلى انتصار اختيارات الأقوى، إلى الاستهلاك اليومي المفرط، إلى تهميش العقيدة، وأحياناً التمثيل بها.. إلخ، وتجد سوقها المفتوح فى البلدان المتخلفة، وحتى النامية التي تكتفي بدور المتلقي.

والواقع أن وسائل الاتصال مكسب حضاري يستجيب للاحتياجات البشرية العصرية، غير أنها مثقلة بخطاب وثقافة لا تنسجم مع روح بعض الثقافات الوطنية وهوياتها الحضارية. وقد انبثق الأمل عند بعض الدول العربية التي أصبحت تمتلك مفاتيح هذه التكنولوجية الحديثة، وتوجهها نحو تأكيد ذاتها الثقافية الوطنية وهويتها الحضارية الإنسانية، وتعيد من خلالها ترتيب اتصالاتها مع جماهيرها، وخاصة منهم ناشئتها. غير أن هذه الخطوات المحمودة ما زالت محتشمة، وتعتمد على رموز أجنبية، ما أحوجنا اليوم إلى تعويضها.

سلطة التليفزيون شبه المطلقة:

لقد أخذ التليفزيون فى حياة الشعوب والأمم مساحة كبرى أصبح معها يعد ضمن الاحتياجات الأساسية التى يستحيل الاستغناء عنها. فمنهم من سماه الصندوق السحري، ومنهم من اعتبره الصديق والأنيس؛ وذلك لما أحدثه فى النفوس من تأثير وجاذبية وقدرة على الاستمالة، سلاحه فى ذلك الصورة والصوت والموسيقي والكلمة الشفهية النفاذة، وقد ازداد وقعه فى النفوس لما انتقل من المحطات الأرضية إلى الأقمار الصناعية والأطباق الهوائية، ومن النظام التماثلي إلى النظام الرقمي دون حسيب أو رقيب، أو حتى وسيط إلا ما كان من بعض معدات الاستقبال البسيطة. ولقد تأكد تأثيره الواسع فى الجمهور من خلال الإقبال المتزايد على أجهزة التليفزيون بمعداتها الحديثة، والاعتماد عليه فى مصادر الأخبار والمعارف بمعدل ٩٠٪، تاركاً للكتاب والصحيفة ووسائل أخرى نسباً ضعيفة. ويبدو أن السر في ذلك يعود إلى تدفقه الإعلامى، وتنوع برامجه وأخباره، وخفتها وسرعة خدماتها. وكذلك لقدرته الفائقة على التوعية والتربية والتسلية والتواصل في آن معاً تحت مظلة الصور الناطقة، التى تفنن الخبراء فى زركشتها وتأثيثها، ودعمها بالمؤثرات الصوتية والضوئية الجاذبة للنظر. يقول الدكتور المهدي المنجرة: «الصورة سابقة ومتقدمة على الكلمة والقول، وبذلك تأخذ وظيفتها الفعالة والأساسية على مستوى الذاكرة»(١٠)، أي أنها مفتاح الاستئثار بالمشاهد كيفما كان تصنيفه. فإذا كانت الصحيفة والكتاب تتوجهان بخطابيهما إلى فئة العارفين بمبادئ القراءة على الأقل، فإن خطاب التليفزيون يشمل المثقف وغير المثقف والأمي والطفل، وهؤلاء يتلقون معارفهم السمعية البصرية والشفهية دون أن يبذلوا جهداً فى ذلك.

وأمام هذه السلطة الصورية للتليفزيون تحولت إليه أنظار الثقافة والتربية والتنشئة الاجتماعية؛ تسليماً من جهة بقوة تأثيره، ورغبة فى إعطاء هذه الثقافة بعدها الجماهيرى من جهة ثانية، فتعددت الثقافات مع تعدد القنوات، وأصبح المرء يعيش حيرة رهيبة وسط هذا الكم الهائل من الخطابات والرسائل والشفرات التى يصعب فكها والاستفادة منها. وكان من أكبر ضحايا هذه الحيرة طفولة عربية ناشئة وجدت نفسها وجهاً لوجه أمام تليفزيون ملون يحمل فى قنواته ثقافات متباينة وسلوكات متناقضة.

ثقافة وتنشئة الطفل العربي في قبضة الصورة:

حكاية لابد منها:

«حدث في أحد البيوت العربية أن انقطع التيار الكهربائي فجأة، وكان ثلاثة أطفال عرب يتابعون على شاشة التليفزيون مسلسلتهم اليومية (...) وصراعات أبطالهم الخارقة.. انقطع التيار الكهربائى، وعلت وجوهَهم خيبة مريرة، وتلفظوا بكلمات بذيئة، ثم بفطنتهم ربما ... تماهوا في شخصيات أبطالهم الخارقة، فتكسرت رجل أحدهم، ونال الطفلان السليمان من أبيهما علقة ساخنة، لم تخل، للأسف، من زرقة وقطرات دم».

حكاية قد تتكرر في بيوت عربية كثيرة، بطلها جهاز تليفزيون غير مراقَب، وطفولة عربية تائهة.. حكاية تذكرنا ـ بحجم أكبر ـ بالطفل الأمريكي الذي قفز من علو بناية شاهقة مرتدياً لباس «السوبرمان»، وهو يعتقد أنه سينزل على قدميه سليماً معافى ! وقد أدرجنا هذه الحكاية للتأكيد على أن التليفزيون الذى له تأثير واسع على الجمهور، يتضاعف تأثيره كلما ازداد قرباً من الطفولة، وخاصة ذات الخيال الجامح، والقابلية للتقليد الأعمى.

للتليفزيون قوة جاذبية يظهر تأثيرها أكثر فى الطفولة، حتى أن أحد المختصين اعتبره حاجة نفسية حيوية، وحرمان الطفل منها يؤدي إلى الهم والخيبة[١١]. إن تعلق الطفل العربي المفرط بالتليفزيون مرده إلى حالة الاندهاش والانبهار به، ولم لا؟ فهو يحقق المتعة والتشويق، والمعرفة البسيطة، والحركة السريعة، والحوار الخفيف، والإيقاع الجميل، وفضلاً عن ذلك يعوض هذه الطفولة حالة النفور التعليمي، والأسرة

المهملة، والمؤسسات الثقافية الصارمة. وتتأكد علاقة الطفل العربي بالتليفزيون من خلال محورين لهما تأثير كبير على ثقافته وتنشئته:

١ ـ محور برامج الطفولة : وهى خليط من الثقافة الغربية والثقافة الوطنية (أو القومية) الموجهة إلى الناشئة من قبيل مسلسلات الخيال العلمى، والمنوعات، والعرائس، والرسوم المتحركة، والدراما الوعظية.

٢ ـ محور البرامج العامة : وهى وإن كانت موجهه إلى المشاهدين الكبار، فهي كذلك. تستأثر باهتمام الصغار؛ إما بسبب تقديمها في فترات الإرسال المبكرة، أو لأن الطفولة العربية ـ وخاصة الموشكة على بلوغ فترة المراهقة ـ بدأ يكبر عندها قبل الأوان، الإحساس بالرشد والنضج، فتفضل الجلوس إلى الكبار، ومتابعة ما يتابعونه بدل الاقتصار على مجالسة الصغار الذين لا يشبعون تطلعاتها وأحياناً غرائزها.

إن الطفل العربي، ومن خلال علاقته الحميمة بالتليفزيون، ومما ييسّره له من إمكانات التنقل بين قناة وثانية، بين فضاء مفتوح وآخر، تحول في ثقافته وتنشئته عن مؤسسات الأسرة والمدرسة والمجتمع المدني إلى مؤسسة التليفزيون شبه الاحتكارية، التي ينهل منها يومياً قيماً وأخلاقاً وسلوكات ومعارف لا تتوافر فيها عناصر الانسجام. فنجد لغته مشوهة، ويرطن بالعربي والإنجليزي أو الفرنسي، ويستلذ بمشاهد العنف وموت العاطفة، وينصهر فى خيال لحظات اللقاءات الجسدية الساخنة، ويؤمن بالفكر الخرافي والفانتازي، ورغم أن بعض المؤسسات الإعلامية العربية تبذل قصارى جهدها لصناعة وإنتاج البرامج والمسلسلات والأفلام المحلية الموجهة للكبار والصغار إلا أن استراتيجيتها فى ميدان الإعلام، وانفتاحها الدولى غير المقنن يوقعها فى الخلط بين الاحتياجات الحقيقية للشعوب، وتغطية حصص الإرسال اليومي. وقد أورد الأستاذ جمال أبو رية فى كتابه «ثقافة الطفل العربي» عشرة أهداف يضعها المسؤولون الإعلاميون ـ ومنهم العرب ـ نُصبَ أعينهم، ويلتزمون بتحقيقها، وهي أن تعمل برامجهم على :

١ ـ أن تجعل الطفل يكتسب معرفة أشمل وفهماً أعمق لعالمه المادى والاجتماعى.

٢ ـ أن تؤكد فيه احترامه لذاته، ورضاه عنها، وإحساسه بقيمته، وجدارته باحترام الآخرين.

٣ ـ أن تساعد على أن يتعلم مزيداً من المهارات.

٤ ـ أن تنمي فيه الشعور بالانتماء والحب، وتقدم إليه الاتجاهات السوية نحو

المجموعات الاجتماعية.

٥ ـ أن تعمل على الارتقاء بضميره وأخلاقه، وتبث فيه القيم الصالحة.

٦ ـ أن تقدم له العلم والتجربة بصورة إقناعية بذاته.

٧ ـ أن تعلمه أن الحب بذل وعطاء كما هو أخذ.

٨ ـ أن تكون نافذة للطفل يطل منها على عالم واسع من العلم والفن والفكر لا تستطيع نافذة بيته أن تمكنه من مدى رؤيتها.

٩ ـ أن تقدم له المتعة والترفيه النظيف.

١٠ ـ أن تربطه بها برباط وثيق العرى، أساسه الحب والتعاطف[١٢].

إن المتأمل لهذه الأهداف الإعلامية، التي سماها الأستاذ أبو رية بالوصايا، يستنبط منها أشكالاً رفيعة من التنشئة الإعلامية السليمة، والتي ستكون بحق دعماً للتنشئة العامة للطفل العربي، وتطويراً لثقافته، بل تحريره من سلطة الصورة التضليلية.

نحو استرداد ملكيتنا القومية للطفولة العربية «المعولمة»:

لقد ورد فى السابق أن الطفولة العربية تعرضت لعولمة إعلامية شوَّهت تنشئتها وثقافتها؛ بسبب هشاشة حصانة هذه الطفولة، وشبه غياب استراتيجيات وطنية وقومية إعلامية بديلة. وفي هذا المحور نعرض للآفاق المستقبلية التى نعتقد أنها، وبكل تواضع قادرة، فى حالة تنفيذها كاملة، على استرداد طفولتنا المستلبة، وتصحيح مسار تنشئتها على اعتبار أن لدى الدول العربية كافة، في الأغلب، قوانين حمائية لناشئتها تغنينا عن الحديث عن الإجراءات والتدابير الوقائية الموازية، وهي كالتالي :

- افتراض وجود إرادة سياسية واجتماعية وتربوية قطرية وقومية تقوم على أساس الشراكة بين جميع الفاعلين في المجتمع للنهوض بالطفولة العربية.
- الإيمان بضرورة تثبيت الذات العربية والهوية الثقافية في جميع فروع الاستراتيجية الإعلامية.
- القيام بتشخيص ميداني دقيق لواقع الطفولة العربية، وتحديد كل احتياجاتها النفسية والاجتماعية والخدماتية.

- وضع مخططات قطرية وقومية تستجيب لمفاهيم الاستثمار البشري والسياسات الاتصالية البديلة.
- إشراك الطفولة العربية واستشارتها في كافة مشاريع إنتاج وصناعة برامج الناشئة.
- تهيئة الظروف المناسبة للإبداع الاعلامي الثقافي وإطلاق المبادرات الجمعوية والفردية في المجال.
- الانفتاح على كل التجارب الإعلامية الخارجية الموجهة للطفولة والاستفادة منها.
- السعي إلى تحقيق التنمية الشاملة من خلال تكامل تنمية القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- الكف عن الإفراط في استهلاك المنتوج الإعلامي الغربي، وتصفيته من كل الشوائب الإيديولوجية والتبعية الفكرية.
- تضافر الجهود العربية لإحداث صناعة عربية مختصة في الرسوم المتحركة المعبرة عن هويتها وثقافتها وأحلامها.
- مواجهة القنوات الفضائية العالمية الجادة والمبتذلة بمنتوج إعلامي تتكامل فيه عناصر الجودة والفنية والجاذبية.
- المواءمة بين الخيال العلمي والشعبي والواقع المادي (وطني/ قومي) ومحاربة الفكر الخرافي.
- احترام الخصوصيات الثقافية والاجتماعية واللغوية المحلية، ومواجهة كل أنواع الغزو الثقافي.
- تحقيق تكامل تربوي بين مؤسسات الأسرة والمدرسة والمجتمع المدني والإعلام الوطني.
- الاعتراف بسيادة اللغة العربية منطلقاً للتداول مع احترام اللهجات المحلية، والانفتاح على كافة اللغات الحية.
- متابعة الثورة التكنولوجية الحديثة، والاستفادة من نتائجها والمشاركة فيها.
- تأهيل الكفاءات العلمية والتربوية والإعلامية المعنية بشؤون الطفولة، وتنشيط الهيئات التربوية المختصة داخل المصالح الإعلامية.
- وضع فواصل ورموز إخبارية تفصل بين البرامج الموضوعة للطفولة والبرامج العامة الموجهة إلى كبار المشاهدين، وتحفيز الآباء والأمهات على المشاركة فى المشروع

الإعلامى التربوي الموضوع لفائدة الطفولة.

- تحرير الطفل العربي من سلطة الصورة، وتشجيعه على الانفتاح على القنوات الثقافية والتربوية كافة.

- العمل على إنشاء قناة عربية للطفولة تشرف عليها المؤسسة العربية للاتصالات الفضائية أو أي مؤسسة قومية مختصة تسهم فيها البرامج الإعلامية القطرية من جهة، ومن جهة ثانية تنتج لفائدتها نماذج عربية خالصة من الرسوم المتحركة والبرامج التربوية والرياضية، وما إلى ذلك من احتياجات إعلامية مرتبطة بالطفولة.

عشرون اقتراحاً وأمنية كفيلة بإحداث ثورة إعلامية عربية رائدة في مجال تنشئة وتثقيف الطفولة، وتهيئتها لقيادة أمة بكاملها، راجين أن تلقى الآذان الصاغية والقلوب المؤمنة والإرادات السياسية الواعدة.

المراجع:

(١) استعان الباحث في عرض مضمون نظرية بياجيه النمائية للمرجع الثاني سيد محمود الطواب «التفكير عند الأطفال من وجهة نظر المدرسة البياجية» مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد الثالث، المجلد الثالث عشر، خريف ١٩٨٥م ـ ١٤٠٦ هـ؛ ص ٢٢ ـ ٣٦ ويستحسن الرجوع إليه لتعميق الفهم.

(٢) للمزيد من الاطلاع يرجى الرجوع إلى : ـ ذكاء الحر : «الطفل وثقافة المجتمع، دار الحداثة، الطبعة الأولى، ١٩٨٤، ص ١٣ ـ ١٧».

(٣) محمد مصطفى القباج «الطفل المغربي وأساليب التنشئة الاجتماعية بين الحداثة والتقليد، منشورات رمسيس الرباط، ص ٤١».

(٤) تم الاعتماد في الرقمين الواردين على مقالة تحليل الدكتور المهدى المنجرة لوكالة شراع لخدمات الإعلام والاتصال (طنجة) والمنشورة بجريدة العلم تحت عنوان «التلفزة والطفولة المغربية»، عدد ٩٢٨، بتاريخ ١ سبتمبر ١٩٩٦، ص ٤ .

(٥) محمد مصطفى القباج «الطفل المغربي وأساليب التنشئة الاجتماعية بين الحداثة والتقليد» مرجع سابق، ص ١٩ .

(٦) محمد مصطفى القباج، مرجع سابق، ص ٢٠ .

(٧) محمد مصطفى القباج، مرجع سابق، ص ٢٠ .

(٨) الدكتورة ليلى عبد المجيد : «السياسات الاتصالية والإعلامية وأثرها فى الثقافة والتربية» سلسلة عالم الفكر، المجلد ٢٣ العدد الأول والثاني (يوليو ـ ديسمبر ١٩٩٤)، ص ٧٦، و٧٧ .

(٩) رقم جاء فى تقرير لمنظمة اليونسكو في معرض تمييزها بين المعلومات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق النظر ٩٠٪، والمعلومات التي تتأتى بواسطة السمع فقط ٨٪.

(١٠) الدكتور المهدي المنجرة: مرجع سابق.

(١١) محمد مصطفى القباج: مرجع سابق، ص ٤٧ .

(١٢) جمال أبو رية : «ثقافة الطفل العربي»، سلسلة كتابك، العدد ٤١، منشورات دار المعارف، ص ٢٢ ـ ٣٣ .


بحوث ودراسات

تنمية التفكير حق لكل طفل

د. صفاء الأعسر *

الذكاء .. التفكير .. الإبداع .. البناء العقلي .. الموهبة، كلها مفاهيم يتفق المنظرون والباحثون حولها أو يختلفون، ولكنها في نهاية الأمر تشير إلى كفاءة الأداء، كفاءة الإنسان في تعامله مع عالمه الخاص، وعالمه الاجتماعي، وعالمه المادي بكل ما يطرحه من مواقف وتحديات.

الكفاءة مفهوم مطلق يصدق على الأفراد كما يصدق على المؤسسات والمجتمعات، وتتغير محكّات الكفاءة بتغير نوعية الحياة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، كما تتغير بتغير معطيات الواقع في سكونها وتدفقها، في بساطتها وثرائها. وقد يكون هذا تفسيراً لتسيُّد مفهوم الإبداع كدالة على الكفاءة، بحيث تتصف معطيات الواقع بالتدفق والثراء، وحيث يصبح التغير هو القاعدة الثابتة.. يتراجع اليقين ليحل محله تحمل الغموض، وتتراجع الإطلاقية لتحل محلها النسبية، وتتراجع الحلول التقليدية للمشكلات لتحل محلها الحلول التجديدية، هنا يصبح الإبداع مطلباً حيوياً تتجدد به - وفي خلاله - نوعية الحياة ومحكات الكفاءة.

من هذه الرؤية للإبداع تعددت منطلقات المنظِّرين والباحثين. ويعنينا في هذا المقال رؤية الإبداع باعتباره أسلوباً للتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهي رؤية تتجاوز الإبداع الخاص بالموهوبين وإن شملتهم لتشمل البشر جميعاً، وتتجاوز الأداء الخارق وإن احتوته لتشمل كفاءة الأداء. وتستند هذه الرؤية للتفكير الإبداعي على مستجدات البحث في المخ البشري، وما أتى به العلم الحديث عن نشاطه، كما ينعكس

* أستاذ علم النفس بكلية بنات جامعة عين شمس - مصر.

في البناء المعرفي الوجداني للإنسان. ونركز هنا على حقيقتين أساسيتين: أن التفكير الإبداعي عام لدى البشر وإن اختلف في أسلوبه ومستواه. وأن التفكير الإبداعي قابل للنمو كما أنه قابل للضمور؛ وذلك لقابلية وظائف المخ للتعديل الذاتي. وقد ترتب على ذلك ظهور نظريات حديثة عن البناء المعرفي عامة، وعن الذكاء، وعن التفكير كانت أساساً لظهور جهود جادة تسعى إلى تنمية البناء المعرفي، وتنمية الذكاء، وتنمية التفكير. من هذه الجهود - ذات المصداقية النظرية والتطبيقية - البرنامج الذي وضعه سترنبرج في تنمية التفكير والذي استمد أساساً من نظرية الثلاثية في الذكاء أو التفكير. ونقصد بالثلاثية ما ذهبت إليه النظرية في بناء الوظائف العقلية أو التفكير المرتبط بالكفاءة في الأداء، فطرحت ثلاثة أوجه للتفكير: التفكير التحليلي - التفكير الإبداعي - التفكير العملي. فالإنسان في مواجهته لمواقف الحياة يحتاج إلى ثراء التنوع كي يحقق كفاءة الأداء. وتفصل نظرية سترنبرج الثلاثية بين التفكير التحليلي والإبداعي والعملي، بل ترى أنها ذخيرة الإنسان، وبقدر وعيه بها، وبقدر كفاءته في توظيفها تتحدد كفاءة أدائه.

نعود إلى برنامج سترنبرج في تنمية التفكير، ورفع الكفاءة، وهو برنامج قام بتصميمه والإشراف على تنفيذه في المدارس الأمريكية فريق عمل ضخم تحت إشراف سترنبرج. وقد أثبت البرنامج مصداقية في رفع كفاءة التلاميذ في جوانب التفكير الثلاث : التحليلي والإبداعي والعملي.

وقد لخص سترنبرج ما اعتبره دروساً تعلمها من خلال خبرته الطويلة في العمل مع الأطفال من خلال البرنامج المشار إليه، وهو يقدم هذه الدروس المستفادة لكل معلم .. ولكل من تشغله قضايا تنمية التفكير، وهذه الدروس المستفادة - كما يراها سترنبرج - أقدِّمها في هذه المقالة عسى أن تجد لدى القارئ ما يثير اهتمامه، فيقبلها أو يعدلها أو يرفضها. وفي جميع الأحوال تكون قد حققت الهدف منها.

في كل درس من الدروس يركز المؤلف على ما يراه إيجابياً، ومؤيداً لفلسفة التنمية، تحت عنوان : نعم. كما يذكر ما يراه سلبياً، ومعارضاً لفلسفة التنمية تحت عنوان : لا. ثم يقدم خلاصة خبرته، حيث تتكامل وتتوازن الخبرة التطبيقية مع الأساسي النظري. وفيما يلي نذكر الدروس السبعة التي تعلمها سترنبرج :

الدرس الأول : علم الأطفال أنهم حين يقولون: لن نستطيع، فإنهم يضعون حاجزاً يحول دون تحقيق أهدافهم.

الدرس الثاني : تذكر أن تعليم الأطفال كيف يسألون، ومتى يسألون، وعم يتساءلون، أهم من تعليمهم كيف يجيبون عن أسئلة الآخرين.

الدرس الثالث : ساعد الأطفال على أن يتبينوا ما يسعدهم، ويثير دافعيتهم، حتى وإن كان لا يتفق مع ما تريده لهم، أو لا يتفق مع ما يثير اهتمامك.

الدرس الرابع : شجع الأطفال على المخاطرة المحسوبة.

الدرس الخامس : علم الأطفال تحمل مسؤولية ما يقومون به من أعمال، وما يقع لهم من أحداث إيجابية كانت أم سلبية، نجاحاً كانت أم فشلاً.

الدرس السادس : علم الأطفال أن يؤجلوا إشباع حاجاتهم.

الدرس السابع : علم الأطفال أن يضعوا أنفسهم في مكان الآخرين.

● ● ●

الدرس الأول:

علم الأطفال أنهم حين يقولون: «لن نستطيع» فإنهم يضعون حاجزاً يحول دون تحقيق أهدافهم :

لا : تقول ليس لديك القدرة.. شخصيتك لا تسمح لك .. ليس لديك دافع.

نعم : قل لديك القدرة على مواجهة تحديات الحياة، ولكن عليك أن تقرر مدى الجهد الذي تبذله.

إن معظم ما لا نستطيع أن نعلمه لا نستطيع أن نعمله؛ لأننا نقول لأنفسنا، ولأن الآخرون قالوا لنا : إننا لا نستطيع، وصدقناهم. من التجارب الرائدة في هذا المجال التجربة التي قام بها روزنتال وجاكوبسون ١٩٦٨، حيث ذكرا لبعض المعلمين أن نتائج الاختبارات النفسية التي طبقاها على الأطفال تشير إلى أن البعض منهم، وذكرا عدداً من الأسماء، سوف يتفوقون في الأعوام القليلة المقبلة. والواقع أن هؤلاء الأطفال كان قد تم اختيارهم عشوائياً. ولا يتميزون عن أقرانهم في أي شيء. وفي نهاية العام كانت نتيجة هؤلاء الأطفال أفضل كثيراً من أقرانهم، ويطلق على هذه الظاهرة "Pygmalion". والاسم مأخوذ من بطلة قصة سيدتي الجميلة التي اكتشفت أنها قادرة على أشياء لم تكن تفكر أنها قادرة عليها؛ وذلك لأن معلمها كان على يقين أنها قادرة على إنجاز ما لم يكن من الممكن إنجازه.

هناك من تشكّك في تفاصيل التجربة، ومن وجه النقد، ولكن النتيجة الفعلية

حقيقة لا جدال حولها. إن توقع إنجاز ما عامل أساسى في إنجازه فعلاً. حين يقرر الأطفال عمل شىء، فإنهم يعملونه ـ في حدود الممكن. أهم ما يعوقهم هو افتقادهم أنه خارج حدود قدراتهم في تجربة سترنبرج، والتي استمرت عامين، لاحظ بشكل مباشر تطبيقاً لتجربة روزنتال. ففي أحد فصول الصف الخامس كان أحد الأطفال يسبب إزعاجاً دائماً للمعلم، فهو لا يستطيع أن يقوم بالمهام التعليمية المطلوبة منه، والتي يقوم بها باقى الأطفال، وضاعف من مشكلته أنه كان حديث العهد بالمدرسة؛ حيث كان منقولاً من مدرسة أخرى، وفي آخر العام كرر المعلم إلحاق الطفل بقسم التعليم العلاجي، مبرراً ذلك بقصور في قدراته العقلية.

في الصف السادس بدأت مظاهر تغير إيجابي تنمو لدى الطفل، سواء في أدائه المدرسي، أو تفاعله الاجتماعي، أو مظهره الشخصي، وكان وراء هذا التغير عوامل كثيرة، يرى الكاتب أن أهمها معلم الفصل الجديد الذي كان يولي الطفل اهتماماً كبيراً، ويثق في قدراته، برغم تحذير المعلم السابق، فلم يكن تمر لحظة إلا ويؤكد المعلم للطفل أنه موضع ثقته، وحين يفشل في أداء مهمة تعليمية كان المعلم يطالبه بالمثابرة والإصرار، ويشرح له أنه لم يحصل في الماضي على فرص تعليمية مكافئة لأقرانه، وأن عليه أن يعوض ذلك. كما قرر المعلم عدم إرسال الطفل إلى جلسات التعليم العلاجي التي تؤكد عجزه. وحين كان الأطفال الآخرون يسخرون منه كان المعلم يقول لهم إنه لا يوجد إنسان كامل أو إنسان يعرف كل شيء، وإن كلا منا لديه نقصٌ ما، وكان حين يحصل على درجة منخفضة يسمح له بإعادة الامتحان.

مجمل القول أن المعلم ساعد الطفل على بناء اتجاه إيجابي نحو نفسه، وبعد بضعة شهور كان يسعد مثل غيره من الأطفال بكل المهام والأنشطة المدرسية.

الدرس الثاني:

تذكر أن تعليم الأطفال كيف يسألون، ومتى يسألون، وعم يتساءلون، أهم من تعليمهم كيف يجيبون عن أسئلة الآخرين.

لا : تشجع التلاميذ على تأكيد دور المعلم في إلقاء الأسئلة، ودورهم في الإجابة عنها ـ تؤكد الاعتقاد أن المعلم يقوم بتدريس «الحقائق».

نعم : كن على يقين، وتأكد أن الأطفال على يقين من أن الحقائق في ذاتها محدودة

القيمة، وأن الأهم من الحقائق هو توظيفها في الحياة. ساعد الأطفال على أن يتعلموا طرح الأسئلة، ليس فقط الإجابة عن أسئلة الآخرين. علمهم كيفية توجيه الأسئلة الذكية.

يؤكد المجتمع على قيمة الإجابة عن الأسئلة، وليس طرح الأسئلة، فالتلميذ الجيد هو القادر على الإجابة الصحيحة، ويا حبذا لو كانت مباشرة وسريعة. فهذا يعني أنه يعرف معلومات كثيرة، ويستطيع أن يستحضرها حين يريد.

والآن يعود كثير من التربويين والمعرفيِّين إلى فلسفة «جون ديوي» التي تؤكد قيمة التفكير وليس استظهار المعلومات. وهذا ما نعنيه بتأكيد قيمة التساؤل، والتساؤل يثير الاهتمام، وينشط التفكير، في حين أن الاهتمام بتسميع الإجابات الصحيحة يكف التفكير ويبعث الملل. الطفل بطبيعته يوجه أسئلة ـ أسئلة تهدف إلى تحقيق التوافق في بيئة متغيرة متجددة. أما أن يستمر الطفل في توجيه الأسئلة، أو يتوقف، فهذا يرجع للراشدين المحيطين به، وكيف يستجيبون لهذه الأسئلة. إن القدرة على طرح الأسئلة الجيدة مكون أساسي في الذكاء والإبداع، بل إن بعض العلماء يرون أنها أهم المكونات، ويستطيع المعلم أن ينمي هذه القدرة أو يثبطها.

إن الذكاء كمفهوم مركب قابل للتنمية، كما أنه قابل للضمور. وفي نظرية فيجوتسكى Vygtsky العالم الروسى في البناء العقلي يشير إلى أن استدخال الخبرات Internalization هو سبيل الإنسان إلى تنمية ذكائه، فمن خلال الاستدخال (تصبح الخبرة الخارجية جزءاً من البناء المعرفي). ويتم الاستدخال بمساعدة وسيط Mediaror، قد يكون أحد الوالدين أو المعلم أو الصديق الأكبر.. حيث يوجه الطفل نحو إكساب الخبرات معنى. وتتأكد فلسفة فيجوتسكى في مفهوم فيرشتين Feurestien عن التعلم الوسيط Media ted learning، ويعنى به قيام الوسيط بتوجيه الطفل نحو معنى الخبرات الخارجية بما يسمح له بعقد علاقات بينها وبين خبراته المستقرة السابقة. ويقابل هذا التعليم الوسيط التحكم المباشر، وهو تعلم الحقائق دون استدخالها بالصورة السابق ذكرها. وكلا الأسلوبين له أهميته في النمو، ولكن التعلم الوسيط هو الذي ينمي ذكاء الطفل، ولذا يفسر فيرشتين القصور المعرفي بقصور في التعلم الوسيط، فالأطفال ذوو الأداء الضعيف لم يحصلوا على تعليم وسيط بخبراتهم التعليمية. وبالتالي لم يستدخلوها، ولم تصبح في نسيج بنائهم العقلي. ومن هذا المنطلق فإن توفير خبرات التعليمية في ذاته محدود القيمة ما لم يصاحبه تعليم

وسيط. فاصطحاب طفل إلى متحف أو معرض أو حديقة في ذاته محدود القيمة إذا قارناه بثراء التعليم الوسيط الذي يتيح للطفل خلق معنى بهذه الخبرات واستدخالها في البناء المعرفي المستقر، فتثريه ويثريها، وهنا تصبح الخبرة فرصة للنمو.. نحو الذكاء.

التعلم الوسيط تفاعل بين الطفل والوسيط يسعى فيه الطفل إلى الحصول على معنى الخبرة من الوسيط بما يوجهه إليه من أسئلة، ويوجه الوسيط هذا التفاعل بما يقدمه من إجابات وتساؤلات ـ وبقدر عمق وثراء تبادل الأسئلة والإجابات (التفاعل) تكتسب الخبره معناها وعلاقاتها بالبناء المعرفي المستقر لدى الطفل. ولذلك فإن محتوى الإجابة وأسلوب المجيب (الوسيط) عاملان أساسيان في تنمية خبرات الطفل وتنمية ذكائه.

من خبرات سترنبرج النظرية، وممارساته الميدانية في المدارس توصل إلى نموذج لاستجابات الوسيط يتكون من سبعة مستويات عن التفاعل بين الطفل والوسيط (الابن ـ الأم ـ الأب ـ التلميذ ـ المعلم)، فالوسيط الذي تتصف إجاباته بالثراء يقع في مستوى مرتفع بالمقارنة بمن تتصف إجاباته بالرفق أو الحياد أو عدم الاهتمام. وسوف نعرض في عجالة لهذا النموذج لنبين كيف تؤثر الاستجابة لأسئلة الطفل على النمو العقلي.

نفرض أن طفلاً زار أو شاهد فيلماً أو قرأ كتاباً عن بلد عربى يختلف الزي الوطني فيه عن الزي الوطني في بلد هذا الطفل، وسأل هذا الطفل :

- **لماذا يختلف هذا الزي عن الزي في بلدنا ؟**

أو نفرض أنه زار بلداً أوروبياً كهولندة، ولاحظ طول قامة الهولنديين، سأل هذا الطفل:

- **لماذا يتميز الهولنديون بطول القامة ؟**

هناك أساليب متعددة للإجابة عن هذه الأسئلة أو غيرها مما يوجهه الطفل في حياته اليومية. كلما كان مستوى الإجابة أعلى كان التعليم الوسيط محققاً لهدف التنمية المعرفية لدى الطفل. سوف تلاحظ أن المستوى الأعلى لا يتطلب قدرات خاصة، ولكنه يتطلب اتجاهاً مؤيداً إيجابياً نحو الطفل، ونحو السؤال الذي يطرحه.

- **المستوى الأول : رفض السؤال :**

قد تكون استجابة الوسيط لسؤال الطفل : توقَّفْ عن هذه الأسئلة، لا تكن كثير التساؤل، لا تزعجني بأسئلتك، لا تسأل أسئلة سخيفة، التزم الصمت .. إلخ.

حين تصل هذه الرسائل أو الإجابات إلى الطفل فإنها تحمل له امراً بالصمت؛

فالأسئلة مصدر إزعاج، تحمل له رسالة أن الطفل يرى ولا يسمع، وبتكرار هذه الاستجابة يتعلم الطفل عدم توجيه أسئلة. وهنا تعلم ألا يتعلم. قد يكون لدى الوالد أو المعلم ما يدفعه لهذه الاستجابة، ولكن من حق الطفل أن يعرف الآباء والمعلمون تأثيرها.

- **المستوى الثاني : إعادة صياغة السؤال :**

في هذا المستوى لا يقدم الوسيط إجابة حقيقية، فعلى سؤال طول قامة الهولنديين قد يجيب : الهولنديون ألمان، والألمان طوال القامة، أو لأن نموهم أسرع.

- **المستوى الثالث : الاعتراف بالجهل ـ أو اعطاء إجابة مباشرة :**

الإجابة التقليدية في هذا المستوى : أنا لا أعرف. أو أن يذكر إجابة يعرفها. ففي المثال السابق يمكن أن يقول السبب في طول الهولنديين يرجع إلى الجينات أو يرجع إلى نوع التغذية. هنا تتاح للطفل معرفة شيء جديد، أو قد يتبين أن والديه أو معلمه لا يعرف كل شيء. وكلاهما إجابة معقولة ومقبولة في بعض المواقف، ولكنها ليست أفضل الإجابات.

حين يذكر الوسيط هذه الإجابة قد يذكرها مؤيداً ومدعماً للطفل والسؤال، أو غير مؤيد أو مدعم له، أى قد يكون مكافئاً للطفل على طرح السؤال أو غير مكافئ. من أمثلة الاتجاه الإيجابى المكافئ : هذا سؤال جيد، سؤالك أعجبني، هذا سؤال ظريف. وهو في هذا يشجع الطفل ويدعم سلوك التساؤل لديه، مما يزيد احتمال توجيهه مزيداً من الأسئلة، وفي تكرار الطفل لسلوك التساؤل إتاحة فرص أكبر لتعلم أفضل.

- **المستوى الرابع : تشجيع الطفل على البحث عن إجابة من مصادر موثوق بها.**

من أمثلة الإجابات في هذا المستوى : سوف أبحث عن إجابة سؤالك في دائرة المعارف. أو لماذا لا تبحث عن إجابة هذا السؤال في دائرة المعارف أو في المكتبة أو بسؤال المعلم .. وإلخ. في المستوى الرابع لا يتوقف الوسيط عند الاعتراف بعدم معرفته بل يتجاوز ذلك إلى تعليم الطفل أن المعرفة التي لا تمتلكها تستطيع الحصول عليها ببذل الجهد والسعي.

لاحظ ان الاستجابة الأولى «سوف أبحث عن إجابة لسؤالك»، كان البحث من جانب الوسيط، فهو الذي يحمل مسؤولية البحث. وهنا يتعلم الطفل أن المعلومة يمكن الحصول عليها، ولكن هناك من يقوم بذلك بدلاً عنه، وهذا هو التفكير السلبي. أما في الاستجابة الثانية «لماذا لا تبحث عن إجابة هذا السؤال»، هنا يطلب الوسيط من

الطفل أن يسعى إلى الحصول على المعلومة، فيتعلم تحمل مسؤولية تعلمه. هنا تعلم معرفة جديدة وتعلم كيف يتعلم، وهذا هو التعلم الإيجابى، وهو أفضل من التعلم السلبي، فمن خلاله تنمو لدى الأطفال مهارات السعي إلى تحصيل المعرفة وليس الاعتماد على الغير.

● **المستوى الخامس : تقديم تفسيرات متنوعة :**

هنا يقر الوسيط بأنه لا يعرف الإجابة، ويطلب من الطفل اقتراح ما يراه تفسيراً مناسباً أو إجابة مناسبة. الوضع الأمثل هنا أن يشترك الوسيط والطفل في البحث حتى يتوصلا إلى بدائل متعددة للإجابة عن السؤال. وفي مثلنا السابق قد تكون الإجابة عن طول قامة الهولنديين: الغذاء قد يكون سبباً ـ الجينات ـ هرمونات معينة ـ موت القصار .. إلخ. هنا يدرك الطفل أنه حتى السؤال البسيط يثير فروضاً متعددة ويتطلب اختبار مصداقيتها.

● **المستوى السادس : تفسير أو إجابة السؤال، وتقييم الإجابة :**

هناك يكتفي الوسيط بتشجيع الطفل على التوصل لبدائل متنوعة ليبحث على السؤال، كما في المستوى الخامس، ولكن يناقش معه طرق تقييم مصداقية كل بديل.

وتكون استجابة الوسيط التقليدية في هذا المستوى: كيف يمكننا أن نقرر أى هذه التفسيرات هو الصحيح ؟

مثال : إذا كان التفسير بالجينات صحيحاً في المثال السابق، وأنها مسؤولة على طول قامة الهولنديين، فماذا تتوقع ملاحظته ؟ كيف نستبعد فكرة أن قصار القامة يموتون ؟

هنا يتعلم الطفل من خلال استجابات الوسيط وتساؤلاته ليس فقط كيف يتوصل لبدائل تفسر ظاهرةً ما أو إجابة سؤالٍ ما كما في المستوى الخامس، ولكن أيضاً كيف يختبر صحتها.

● **المستوى السابع : التوصل لتفسير وتقييم التفسير ومتابعة التقييم :**

الإجابة التقليدية في هذا المستوى : «لنحاول معاً الحصول على بعض المعلومات التي نحتاجها لتساعدنا على أن نجد قراراً بشأن هذه البدائل (الإجابات ـ التفسيرات)». هنا يسعى الوسيط لتشجيع الطفل على القيام بتجربة، وذلك بجمع معلومات تساعده على المقارنة بين البدائل. وهنا يتعلم الطفل ليس فقط كيف يفكر، وإنما ايضاً كيف يتعامل مع أفكاره. قد لا يكون من اليسير أو الممكن اختبار مصداقية كل البدائل، ولكن من الممكن دائماً اختبار مصداقية بعضها، ففي المثال السابق يمكن

للطفل أن يبحث عن العلاقة بين طول قامة الآباء وطول قامة الأبناء.

لاحظ أننا كلما تقدمنا للمستويات الأعلى نتحول من رفض الأسئلة إلى تشجيع صياغة الفروض للإجابة عنها، وتقييم مصداقية هذه الإجابة. وفي هذا ننتقل من لا تعلُّم إلى تعلّم سلبي، إلى تعلم تحليلي إبداعي. وكلما كان مستوى الإجابة أعلى كان تدعيم تساؤل الطفل أكبر وأقوى. قد لا يتاح للوسيط أن يصل إلى المستوى السابع؛ إما لضغط الوقت، أو قصور المصادر، أو لعدم مناسبة هذا المستوى لعمر الطفل. وهنا يختار الوسيط المستوى المناسب للموقف، وفي ذهنه حقيقة أساسية، أن المستويات الأعلى أكثر فاعلية في تنمية المهارات المعرفية والذكاء.

الدرس الثالث:

ساعد الأطفال على أن يتبينوا ما يسعدهم، ويثير دافعيتهم، حتى وإن كان لا يتفق مع ما تريده لهم، أو لا يتفق مع ما يثير اهتمامك.

لا : تعمل مع الأطفال لتجد ما تأمل أو تريد أن يقوموا به.

نعم : تعمل مع الأطفال لتبحث عما يحبون أو يقومون به فعلاً؛ فإن التميز في أى عمل مهنياً أو غير مهني مشروط بالحب والالتزام. المبدعون لديهم دوافع داخلية، ولذلك يبذلون ما يبذلون من أجل أسباب خاصة وليس فقط لأسباب خارجية؛ لأنهم يحبون ما يعملونه، ولأنهم يعبرون عن أنفسهم، ولأنهم يسعدون بذلك، وليس لأن عليهم أن يعملوا ما يعملوه ـ فالعمل من أجل المال أو القوة أو المكانة لا يصل بصاحبه إلى التميز.

إن مساعدة الأطفال على أن يجدوا ما يحبونه فعلاً ليس عملاً ساراً دائماً، بل هو في كثير من الأحيان عمل محبط صعب. وما لم يكن الوسيط ـ الوالدان أو المعلم أو من في مكانتهم ـ مستعدًا لتحمل هذا الإحباط الآن، فإن الأطفال هم الذين سيواجهونه فيما بعد، وقد يواجهونه طوال حياتهم. ويذكر الكاتبان أنهما قدما في برنامجهما الذكاء العملي في المنهج المدرسي Practical Intelligence for School Curricubem دروساً متعددة لمساعدة المعلمين على بذل الجهد من أجل أن يكتشف الأطفال ما يحبونه فعلاً، وأن يقوم الأطفال بالأعمال التي تشعرهم بالسعادة فعلاً. وقد عارض المعلمون هذه الفكرة في بادئ الأمر بدعوى أنها تضيع الوقت المخصص للمناهج

الدراسية، ولا تؤدي إلى نتائج موضوعية، ولكنهم تبينوا أنهم كانوا مخطئين، فقد كان الأطفال منشغلين تماماً فيما يقومون به من أعمال اختاروها بأنفسهم، ويبذلون فيها أقصى جهدهم ليقدموها إلى زملائهم في الفصل، وكان الأطفال الأقل كفاءة يسعون لإثبات ذاتهم.. وامتد الحماس ليشمل جميع الأطفال. أما عن العروض التي كان الأطفال يقومون بتقديمها فكانت بلا استثناء رائعة ومتنوعة، فيها خيال وثراء لم يكن المعلمون يتوقعونه من الأطفال، بل إن هذه العروض كشفت للمعلمين عن جوانب وأبعاد لا يعرفونها في الأطفال. وقد وظف المعلمون هذه المعرفة في توجيه المهام والواجبات المدرسية.

مثال : لطفل من منطقة ريفية ومهتم بالآلات الزراعية، فكان البحث الذي كلفه به المعلم في مادة العلوم الاجتماعية هو المقارنة بين الآلات الزراعية في العصور المختلفة.

لقد أقر المعلمون أنهم لا يهتمون بميول التلاميذ، ويركزون فقط على المهام التعليمية، ولكن ما قدمه كل طفل في الفصل في المثال السابق أضاف له علامة مميزة أمام المعلمين والأقران. ومع نجاح هذه التجربة استمر هذا النشاط طوال العام الدراسي. ولأن الأطفال يعملون ما يحبونه، فقد انغمسوا في العمل، ونموا ما لديهم من إمكانات. وبالإضافة إلى ذلك فقد نمى لديهم الوعي بالذات، وتقدير الذات، وشعروا بقيمتهم كأفراد.

نذكر في هذا الصدد أعمال تريزا أمابيل Amabile التي تدور حول الدافعية الداخلية مقابل الدافعية الخارجية، Intrinsic motrvation - extrinsic motivotion وكلها تؤكد على العلاقة العميقة بين التفكير والأداء الإبداعي والدافعية الداخلية. وقد حققت مقياساً خاصاً لمساعدة الآباء والمعلمين على معرفة دوافع الأطفال الداخلية.

الدرس الرابع:

شجع الأطفال على المخاطرة المحسوبة.

لا : تشجع دائماً على إيثار السلامة في كل ما يفعلونه من أنشطة، أو في كل ما يتخذونه من قرارات، وفي كل ما يقيمونه من علاقات.

نعم : علم الأطفال أن يتخذوا المخاطرة المحسوبة من وقت لآخر، وأن ينموا حساسية الحكم على المواقف التي تتطلب المخاطرة، وتلك التي لا تتطلبها.

تشير بحوث الإبداع أن المبدعين يتخذون المخاطرة العقلية، ونعنى بالمخاطرة العقلية أن يفكروا بأسلوب غير تقليدي، يفكرون في حلول لم يسبق لأحد التفكير فيها، وبذلك يتعرضون للنقد أو الصدام مع الآخرين، فهم ليسوا ممن يؤثرون السلامة دائماً؛ هذا لا يعنى أنهم يتخذون المخاطرة دائماً أو بشكل عام، وإلا أصبحوا مندفعين، ولكن من لا يتخذ المخاطرة فلن يحقق أي اداء إبداعي فأى أداء إبداعى بالضرورة لا يتفق مع ما هو قائم ولو بدرجة طفيفة، أي أداء إبداعي فيه خرق للنظام القائم. الطفل محب للمخاطرة، فإذا ما اتخذ أسلوب المخاطرة، وقدم عملاً أو أداءً أو سلوكاً إبداعياً فقد لا يحظى بالتدعيم أو التشجيع دائماً. قد يأخذ الطفل مقرراً، ولكن صعب عليه (مخاطرة)، ويحصل على درجة منخفضة، أو يكتب موضوعاً غير تقليدي (مخاطرة) فلا يعجب المعلم، أو يقدم فكرة جديدة في مسابقة (مخاطرة) فلا يحصل على الجائزة.

● لماذا نشجع الأطفال على سلوك المخاطرة العقلية ؟

لننظر إلى الجوانب الإيجابية للمخاطرة لنجد أن أي اكتشاف أو أختراع أو حتى بعض الأعمال الفنية فيها مخاطرة، ولكن مع الزمن واستقرار الاختراع ننسى المخاطرة التي كان يمثلها، وتتضاءل، ويبقى النجاح الذي يحققه. كل المخترعين الذين قدموا إضافات حقيقية للبشرية اتخذوا المخاطرة العقلية فرأوا الأشياء من حيث لا يراها الآخرون، وفعلوا الأشياء حيث لا يفعل الآخرون.

أحد عناصر المخاطرة الأساسية ارتكاب الأخطاء، وخاصة أمام الغير. الأطفال دائماً يتجنبون الأخطاء التي تعرضهم للسخرية أو العقاب، ولذلك فهم يؤثرون السلامة ـ فهم لا يجيبون عن سؤال وجهه المعلم إلا وهم متأكدون من صحة إجاباتهم. وقد يفعلون ذلك خارج الفصل في مواقف الحياة المختلفة. المشكلة في ذلك أن الوقوع في الخطأ أحد المصادر الأساسية للتعلم. قد يكون التعلم من أخطاء الغير مفيداً، ولكن لا يساوي التعلم من الخطأ الشخصي، فالمتميزون والمبدعون ليسوا من لا يخطئون، ولكنهم من يتعلمون من أخطائهم.

في دراسة قام بها كليفورد Clifhord ١٩٨٨ عن دور المخاطرة المحسوبة في نمو الأطفال، وجد أن الأطفال الذين يتحملون الفشل كانوا يقدمون على الأعمال الأكثر

صعوبة، كما وجد أن تحمل الفشل يرتبط بأداء أفضل على المقاييس التحصيلية، ويتناقض تحمل الفشل مع تقدم الأطفال في العمر حيث يفضلون السلامة.

• لماذا نسعى إلى تنمية المخاطرة المحسوبة لدى الأطفال؟

تشجع البيئة المدرسية الأداء المتميز، والحصول على درجات مرتفعة. ويرتبط الأداء الضعيف بمزيد من الجهد المطلوب، والالتزام، حتى يعوض التلاميذ هذا الضعف. وبالإضافة إلى ذلك فإن الأداء الضعيف يعني تدني الذكاء والدافعية. فإذا كان النظام المدرسى لا يسمح للتلميذ باختيار ما يتعلمه أو ما يقوم به من مهام، وفي الوقت نفسه يطالبه بالنجاح بل التفوق، فمن الطبيعي أن تنحسر الرغبة في المخاطرة، وتتراجع لتفسح الطريق للسلامة ـ النجاح المدرسي. وللأسف فإن من لا يتحمل المخاطرة طفلاً كان أم راشداً فلن يحقق شيئاً له أهمية مثيرة للاهتمام. إن الأطفال لديهم حب طبيعي للمخاطرة. يفقده الكبار مع تقدم السن، بل يكفوه لدى الأطفال. وهناك وسائل متعددة لدى الآباء والمعلمين لكف المخاطرة الذهنية لدى الأطفال، ولذلك فمن الأهمية أن ينتبهوا لذلك متى استطاعوا التمييز بين المخاطرة والحرص.

وترتبط رؤية المخاطرة الذهنية برؤية الذكاء كمفهوم مركب فمن يرى أن الذكاء ثابت منذ مولد الطفل، فمن الطبيعي عدم بذل الجهد لتنميته. في ظل هذه الرؤية يخشى الأطفال الوقوع في أى خطأ، ويتجنبونه. وإذا حدث أن اخطأوا فإنهم يخفون خطأهم. هؤلاء الأطفال يفسرون الخطأ بقصور قدراتهم. والرؤية الثانية للذكاء باعتباره قابلاً للنمو مع الخبرة والتعلم. هنا تصبح الأخطاء مصدراً لتعديل الاستراتيجيات، وبذل المزيد من الجهد. إن المفهوم الذي نريد أن نؤكد عليه هو المفهوم الثاني، أن الذكاء قابل للنمو فعلاً، فبقدر ترسيخ هذه الفكرة لدى الأطفال يكون سعيهم وحرصهم وبذلهم للجهد.

في البرنامج الذي قدمه الكاتبان وسبقت الإشارة إليه «الذكاء العملي في المقرر المدرسي» عدد غير قليل من الدروس لتعليم الأطفال والمعلمين المفاهيم الصحيحة للذكاء حتى تنمو لديهم الثقة بأنفسهم، والوعى بذاوتهم مما يقوي احتمال اتخاذهم المخاطرة الذهنية. فكثيراً ما ينقل الآباء والمعلمون إلى الأطفال أفكاراً سلبية عن الذكاء، أهمها وأخطرها أن الذكاء ثابت، شيء قد تمتلكه أو لا تمتلكه، وأن الذكاء له مظاهر محددة متفق عليها، ومن يَحِد عن هذه المظاهر ليس ذكياً.. مثل هذه الأفكار

تجعل الأطفال يتجنبون المخاطرة الذهنية.

في البرنامج المشار إليه كان الباحثان يشجعان المعلمين على أن يفكروا في الذكاء على أنه قابل للنمو بالتأمل، وبذل الجهد الموجَّه، أن له مسارات متعددة ومتنوعة، فكل شخص ذكي في أشياء وأقل ذكاءً في أشياء أخرى. هذا المفهوم العلمي الصادق للذكاء يشجع التلاميذ على أن يتبينوا قيمة التعلم وفوائده، وكذلك قيمة المخاطرة في تحقيق نموهم.

يذكر الكاتبان أن أحد المعلمين المعروفين بجمود التفكير كان يقاوم الأفكار العلمية الحديثة عن الذكاء؛ فهو - مثل غيره - يعرف أن التفوق له طريق واحد، هذا المعلم كان يجيد تدريس المواد التحليلية ملتزماً بما في الكتاب المدرسي من حقائق، ولكن كان فاشلاً تماماً في تدريس الأطفال كيف يكونون مبدعين ومجددين. وكان تلاميذه يحققون نجاحاً في المواد التي تتطلب الحفظ، ولكنهم لا يحققون أي نجاح في المسابقات العلمية أو الأدبية، فقد كانوا يخشون المخاطرة الذهنية والأداء الإبداعي الذي يتطلبه النجاح في هذه الأنشطة. فقد كان المعلم يعاقبهم على هذا الأداء، ولا يكتفي بإعطائهم درجات ضعيفة، بل كان يسخر منهم أمام زملائهم، ويقاون بين محاولاتهم المتواضعة وإسهامات العلماء والمخترعين. كثير منا - إن لم نكن جميعاً - مررنا بمثل هذا المعلم الذي يحفر في يقين الأطفال ان الحفظ والحقائق والمعادلات والدرجات المرتفعة والطاعة هي محكات النجاح. وعلى كل منا أن يسأل نفسه كيف ثبط همة طفل في أن يجرب شيئاً جديداً، سواء بصورة صريحة كما في حالة المعلم السابق، أو بصورة خفية بالتعبير عن الخوف من الفشل، وتأكيد صور النجاح التقليدي. إن المخاطرة الذهنية بمثابة القلب في أي مجال، والفشل في تنمية سلوك المخاطرة المحسوبة لدى أطفالنا حرمان لهم من فرص النمو والتميز.

والمخاطرة المحسوبة مفهوم ورد كثيراً في دراسات دافعية الإنجاز، وكذلك مفهوما الخوف من الفشل والأمل في النجاح؛ حيث يعتبر التوازن بين الخوف من الفشل والأمل في النجاح عنصراً أساسياً في تحقيق التميز. والخوف من الفشل بهذا المعنى هو اتخاذ الأسباب لمواجهة العقبات أو الالتفاف حولها، ومن ثم فهو محسوب للنجاح والمبادأة، وليس للتراجع مع إيثار السلامة. وتستخدم المخاطرة المحسوبة كعنصر أساسى في تعريف الهدف الإنجازى، فهي العامل الحاسم بين الهدف التقليدي والهدف الإنجازى. ويعبر أصحاب نظريات الدافعية للإنجاز (التميز) عن المخاطرة

المحسوبة بالنسبة المئوية لتوقع الفرد لنجاحه، فإذا وضع هدفاً، وكان توقعه لنجاحه يتراوح ما بين ٧٥٪ ـ ١٠٠٪، فهو هدف أقرب لليقين منه إلى التحدى البنَّاء، ولذلك فهو لا يعتبر هدفاً إنجازياً يحقق التميز. وكذلك إذا وضع هدفاً وكان توقعه لنجاحه يتراوح ما بين صفر ـ ٤٥٪، فهو لا يعتبر هدفاً إنجازياً، فهو أقرب إلى هدر الجهد منه إلى التحدي. أما الهدف الإنجازي، والذي يتضمن التوازن بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل، فهو الذي يقع بنسبة توقع النجاح ما بين ٤٠٪ ـ ٧٠٪ وهذا ما نريد لأطفالنا أن يتحملوه.

الدرس الخامس:

علم الأطفال تحمل مسؤولية ما يقومون به من أعمال، وما يقع لهم من أحداث إيجابية كانت أم سلبية، نجاحاً كانت أم فشلاً.

لا : تكن دائم البحث عن العدو الخارجى المتربص بالطفل والمسؤول عن فشله أو أخطائه (كالمعلم ـ الرفاق ـ الإعلانات ـ المرض .. الخ).

لا : تدفع الطفل دائماً للقيام بعمل ما؛ لأنه لا يستطيع القيام به بمفرده أو من تلقاء نفسه.

نعم : علِّم الطفل أن يتحمل مسؤولية نفسه. درِّب الطفل على تنمية دوافعه الداخلية حتى لا تضطر أنت لدفعه.

قد تبدو فكرة تعليم الأطفال تحمل المسؤولية شيئاً بديهياً، فكلنا نعرف أن تحمل المسؤولية صفة أساسية في الشخصية. ولكن هناك أحياناً فجوة بين معرفتنا بشيء ما وتوظيف هذه المعرفة في الواقع، أو ترجمة هذه المعرفة إلى ممارسات. فبرغم اعترافنا بأهمية تحمل المسؤولية فإننا نجد تفاوتاً شاسعاً بين البشر في تحملهم مسؤوليات حياتهم. وقد ميز روتر Rotter ١٩٦٦ بين نمطين من البشر: الأول «داخلي»، والثاني: «خارجي». ويقصد بالداخلي من يتحمل مسؤولية حياته، فإذا حقق نجاحاً يشعر بالفخر، وحين يفشل يبحث عن أسباب فشله حتى يحقق النجاح. وعلى العكس من النمط الداخلي نجد النمط الخارجي الذي يلقي بمسؤولية ما يقع له من أحداث على الخارج، فهو يلوم الظروف التي تسببت في فشله، ويشكر الظروف التي تسببت في نجاحه. النمطان يمثلان طرفي بعد متصل يتدرج البشر عليه، فلا يوجد من هو داخلى

بشكل مطلق ولا من هو خارجى بشكل مطلق. هناك من يعزو النجاح لنفسه والفشل للغير ـ وهناك من يعزو النجاح للغير والفشل لنفسه. أما الواقعيون فيرون أن ما يقع للإنسان من أحداث إنما هو نتاج التفاعل بين عوامل داخلية خاصة به وعوامل خارجية خاصة بالبيئة. ويتفق الكاتب مع ما توصل إليه روتر من أن من تغلب عليه الوجهة الداخلية لديه مقومات للنجاح أعلى ممن يغلب عليه الوجهة الخارجية. ولأن الخارجيين لا يتحملون اللوم فهم لا يتحملون المسؤولية، والتي بدونها لا يتمكنون من جعل حياتهم أفضل، فهم يتوقعون أن يقوم الغير بدلاً منهم بما يجب عليهم القيام به. ويؤيد الباحثان هذه النتيجة حيث تبين لهما من دراسة قاما بها على طلبة إحدى الجامعات المرموقة أن تحمل المسؤولية أحد المؤشرات الأساسية للنجاح.

● كيف ننمي الشعور الداخلي بالمسؤولية لدى الطفل ؟

أحد السبل لذلك أن يقوم الوسيط (الوالدن ـ المعلمون) بدور القدوة التي يقلدها الطفل. فالتقليد أهم استراتيجية يتعلم الطفل من خلالها. فإذا أردت أن يكون طفلك على نموذج ما، فلتكن أنت هذا النموذج. ولا تتوقع أن يتحمل ابنك المسؤولية بينما أنت دائم البحث عمن تلقى عليه مسؤولية مشكلاتك (المدير هو السبب ـ الزميل هو السبب ـ اللوائح هي السبب ... إلخ). قد يكون لهذه الأسباب دور فيما حدث لك، ولكن في نهاية الأمر أنت تستطيع أن تتحمل مسؤولية ما يحدث لك، وتكون نموذجاً إيجابياً لأطفالك.

مدخل آخر لتنمية الإحساس بالمسؤولية في الأطفال : أن تعرف متى تضغط عليهم أو تدفعهم، ومتى تبتعد. فكثير ممن يعانون من المشكلات كان آباؤهم يدفعونهم في طفولتهم، وحين يستقل الأبناء ـ نسبياً ـ ويواجهون الحياة دون دفع الآباء، هنا يتعرضون للمشكلات. الشباب الناجح لم يقع تحت ضغط دفع الآباء في الطفولة، الذين تعودوا على وجود الكبار (الآباء أو من يقوم بدورهم) ليدفعوهم، لا تتكون لديهم دوافع داخلية، بل إنهم يعتمدون دائماً على قوة دفع خارجية، وحين لا يجدونها يقعون في المشكلات.

لا شيء يزعج المعلم مثل التلميذ الكثير الأعذار، فهو يرفض تحمل مسؤولية ما التزم به، فهو يتعلل بمرض جدته، أو بالمرض .. إلخ، وكلها أعذار تقليدية في خبرات أي معلم. إن الوقت المناسب لتعلم طفلك تحمل المسؤولية حين تطلب منه القيام

بمهمة ما، وتتوقع منه إنجازها دون تدخلك، ولكن بالصورة المطلوبة، ولا تقبل أي تجاوز.

الناجحون لا يقبلون الحد الأدنى، بل يسعون إلى الجهد من أجل الأفضل ـ كثيراً ما يرى المعلمون الأطفال يبذلون الحد الأدنى من الجهد، بحيث يحققون أهدافاً متواضعة، وهم في هذا لا يخدعون المعلم، بل يخدعون أنفسهم، فهم لا يتحملون مسؤولية حياتهم، هذا التوجه لا يتغير مع النمو أو العمر، فيظل هؤلاء يبذلون الحد الأدنى لتحقيق أهداف متواضعة.

يؤكد البرنامج في الدروس الخاصة بتحمل المسؤولية على أهمية قيام الآباء والمعلمين بترجمة أفكارهم عن المسؤولية إلى أفعال وممارسات، وعلى أهمية تدريس الأطفال كيف يعبرون عن أفكارهم بأفعالهم، في كل موقف من مواقف الحياة تتأكد الفجوة بين ما نفكر فيه وما نفعله. ففي مجال العمل الأكاديمي نرى زملاء لديهم أفكار رائعة، ولكنهم لا ينشرونها، وكم من البشر كانت لديهم أفكار ومشاريع تقاعسوا عن تنفيذها، وحيت شرعوا في التنفيذ وجدوا من سبقهم. في الإدارة نجد مديرين لديهم خطط عظيمة، ولكنهم يستمرون في تأجيلها حتى تنهار المؤسسة، ويتكرر الشيء نفسه في العلاقات الاجتماعية.

الدرس السادس:

علم الأطفال أن يؤجلوا إشباع حاجاتهم، أن ينتظروا حتى يحصلوا على جزاء أكبر.

لا : تكافئ الطفل فوراً. تدع الأطفال يتوقعون المكافآت الفورية. تدع الأطفال يحصلون على ما يريدون فوراً. تؤكد على الحاضر على حساب المستقبل.

نعم : علم الأطفال أن ينتظروا حتى يحصلوا على المكافآة. علمهم أن المكافآت الأكبر تأتي متأخرة. شاركهم في أمثلة من حياتك، وكيف يمكن الاستفادة منها. أكد على المستقبل، ولا تقتصر على أهمية الحاضر.

وتشير البحوث العديدة التي قام بها والتر ميشيل Walter Mischell ١٩٨٩ إلى أن الأطفال الذين استطاعوا تأجيل إشباع حاجتهم إلى أخذ شيء محبب كالحلوى أو اللعب كانوا أكثر نجاحاً في الدراسة والحياة بشكل عام. ففي تجربته الشهيرة جمع عدداً من الأطفال في غرفة بها أشياء محببة لدى الأطفال كالحلوى واللعب .. إلخ، وذكر لهم أن من يأخذ منها فوراً سوف يأخذ القليل، ومن يستطع الانتظار حتى يعود من عمل عليه

إنجازه فسوف يأخذ أكثر. وتبين له أن قدرة الأطفال على تأجيل إشباع رغباتهم ترتبط بالنجاح المدرسي، والنجاح في الحياة عامة. وأكدت الدراسات التي أجريت على المبدعين والمخترعين إلى أن المثابرة والعمل الجاد هي العامل الأساسي وراء التميز، رغم الإشراقات والحدس.

إن أهم عامل للنجاح في أي شيء هو العمل الجاد، وهذا ما تأكد من المقارنة بين عينة من المتميزين والعاديين في مجالات متنوعة، فقد تبين أن ما يبذله المتميزون من جهد والتزام يفوق ما يبذله العاديون.

ورغم بذل الجهد والعمل الجاد يمثل مخاطرة لصاحبه حين لا ضمان للنجاح أو التميز. فالطفل قد يبذل الجهد في التدريب في فريق الكرة أو فريق الموسيقى ولا يحقق التميز. فقد لا يرتبط العمل الجاد بصورة فورية أو مباشرة بالنتائج الإيجابية، فالتميز يتطلب وقتاً ومثابرة، وتأجيلاً للجزاء الفورى. فإذا توقع الطفل النجاح الفوري أو المكافأة الفورية ولم يحصل عليها، فسوف يتوقف عن المحاولة وبذل الجهد، ولكن من يستطيع أن يوظف قدراته في أفضل صورة هو من يستطيع الانتظار. قد لا يقدم الطفل إسهاماً ذا بال بالمجتمع، ولكن أياً كان ما يقدمه ففرصته أفضل إذا استطاع أن يؤجل الإشباع. قد لا يدرك الطفل أو حتى الآباء قيمة العمل الجاد، وبذل الجهد في المراحل الأولى في الحياة، ولكن عندما يحين الوقت للتقدم في المراحل التعليمية الأعلى سوف يتبين الجميع قيمة العمل الجاد وبذل الجهد.

إن تركيز النظام التربوي على المدى القصير فيما يطلب من التلميذ من مهام تعليمية يحرمه من فرصة تعلم قيمة تأجيل الإشباع. قد يكون قيام الطفل بمشروع ممتد على مدى العام الدراسي أو على مدى بضعة أشهر منه مثالاً على تأجيل الجزاء (الإشباع) في برنامج «الذكاء العملي في المنهج الدراسي». اقتراح بقيام الأطفال بمشاريع تمتد على طول العام حتى لو أدى ذلك إلى تخصيص بعض وقت الفصل لمتابعتها ومناقشتها. فحين ينغمس الأطفال في هذه المشاريع ويحبونها، فإنهم يضحُّون بكل أوقات فراغهم من أجل العمل بها. أهم نقطة في ذلك أن يكون للطفل رأي في اختيار المشروع سواء في موضوعه أو طريقة تقديمه أو تحديد خطة إنجازه. فمن خلال العمل في مهمة محددة تستغرق أسابيع أو شهوراً يتعلم الأطفال قيمة بذل الجهد، يوماً بعد يوم، من أجل هدف بعيد، ودون الحصول على عائد فوري أو تحقيق إشباع فوري.

يعطي الكاتبان مثالاً لطفلة نشأت في أسرة تغدق عليها المكافآت والهدايا ـ فوالداها غائبان معظم الوقت في العمل، ويعوضان شعورهما بالذنب حيال الطفلة بإغداق الهدايا واللعب ومكافأتها على أبسط إنجاز تحققه. هذه الطفلة لم تتعلم المثابرة أو تأجيل المكافأة؛ فهي لا تحتاج إلى ذلك. وبالإضافة فقد كانت الطفلة تتمتع بقدرات عقلية عالية ضاعفت من شعورها بعدم الحاجة إلى بذل الجهد والمثابرة. حين لاحظ المعلم ذلك أعطاها ثلاثة مشاريع لتنجزها خلال العام الدراسي، وطلب منها تسجيلاً يومياً لما تقوم بإنجازه في هذه المشاريع وفي حياتها بشكل عام. وبرغم مقاومة الطفلة في البداية إلا أن إصرار المعلم وحسمه وتعاونه أكد للطفلة ضرورة القيام بالمهام المطلوبة. مغزى هذا المثال بسيط وواضح، نحن لا نساعد أطفالنا عن طريق تقديم المكافآت لهم بصورة مباشرة وفورية، لأن الواقع لن يحقق لهم ذلك. مع تقدم الطفل في العمر والنضج يصبح أكثر قدرة على تحمل تأجيل الإشباع، واتساع المسافة بين قيامه بعمل ما وحصوله على عائد أو مكافأة.

الدرس السابع:

علم الأطفال أن يضعوا أنفسهم في مكان الآخرين.

لا : تعلّم الأطفال أن يكوّنوا وجهة نظر دون أن يحاولوا فهم وجهات نظر الآخرين.

نعم : علّم الأطفال أهمية فهم وجهات نظر الآخرين واحترامها والاستجابة بها.

كثير من الأطفال النابهين لا يحققون نجاحاً يذكر في الحياة، لأنهم لم ينمُّوا ما لديهم من ذكاء عملي. هذا ما يقوله سترنبرج في كتاباته عن الذكاء الثلاثي قد يكون أداؤهم المدرسي جيداً، ولكنهم لم يتعلموا كيف يتعاملون مع الغير، ولا كيف يستطيعون أن يروا الأشياء، بل يروا أنفسهم، كما يراها ويراهم الآخرون. إن الإناث أكثر قدرة على وضع أنفسهن مكان الآخرين بالمقارنة بالذكور، فهم أكثر حساسية وفهماً للمشاعر، وهذا يعني أن الذكور يحتاجون إلى مزيد من الاهتمام بهذا الشأن. فكلما كان الأطفال أكثر فهماً لوجهات نظر الآخرين كانوا أقدر على التوافق ليس في المدرسة فقط، وإنما في الحياة بشكل عام.

وهنا نؤكد أن فهم الأطفال لوجهات نظر الآخرين لا يكفي في ذاته، بل عليهم أن يتعلموا كيف يتصرفون بناء على أساس هذا الفهم، وكيف يتنازلون عن رأيهم ويتبنون رؤية الآخرين إذا كانت أكثر صواباً.

هناك عامل آخر لا يقل أهمية في الذكاء العملي وهو عجز البعض عن تقبل النقد من الآخرين. إنهم لا يستطيعون أن يسمعوا رأياً مخالفاً، وإذا سمعوه فإنهم يعتبرونه

خاطئاً أو مغرضاً. قد يكون هذا صحيحاً في بعض الأحيان، ولكن من المفيد دائماً أن نستمع إلى الآخرين.

حين يوجه المعلم النقد لتلميذ ما تكون استجابة التلميذ أن المعلم غير منطقي، أو غير مفهوم. قد يكون هذا صحيحاً أحياناً. ولكن قبل إصدار الحكم على ما نسمع من نقد، علينا الاستماع الجيد والتفكير الجيد، ثم إصدار الحكم. من الاستماع للنقد ومن تأمُّل ما يسمع يتعلم الطفل أشياء جديدة عن نفسه، ويتعلم كيف يعدل سلوكه.

يعرض الكاتبان مثلاً لطفل في الصف السادس، متميز في أدائه المدرسي، ومعروف بين أقرانه، ولكن ليس لديه ذكاء عملي، فهو يرى نفسه دائماً على حق، وقد دعم والداه هذا الاتجاه لديه؛ فهما يقرانه على كل ما يقول أو يفعل. وحين دعي الوالدان لمناقشة حالة الطفل مع المعلمين كان موقفهما مؤيداً للطفل ومعارضاً لأي رأي يبديه المعلمون. الطفل هنا هو الخاسر الوحيد؛ يخسر كثيراً من لا يستطيع أن يرى وجهة نظر الآخرين. لا يستطيع أن يكوِّن صداقات صحيحة. وحتى المقربون إليه لا يستطيعون تحمله؛ فهو لا يستطيع أن يستمع. حين اقترب هذا الطفل من مرحلة المراهقة تبين عزلته، وتبين حاجته إلى الأصدقاء. وكانت أول خطواته لتنمية ذكائه العملي أن يضع نفسه مكان الآخرين.

تحمل إلينا هذه الدروس السبعة رسائل متعددة، دعمتها كتابات كثيرة سابقة عليها، أو تالية لها. من هذه الرسائل أن التفكير الإبداعي وحده ليس مرادفًا للكفاءة في الأداء. فكما أن الحياة تموج بالتغير، فإن فيها ثوابت وقضايا تتطلب التفكير التحليلي والعملي. إن التفكير بصوره المختلفة - الإبداعي والتحليلي والعملي - قابل للنمو إذا أتيحت له الفرص وتهيأ له المناخ. إن التفكير الإبداعي ليس حكراً على فئة قليلة من البشر يسعى الباحثون إلى وضع قوائم السمات التي تميزهم، وقوائم المقاييس لاكتشافهم.

التفكير الإبداعي عام في البشر بدرجات متفاوتة وأساليب متنوعة، ومن هنا يصبح على المجتمع أن يتحمل مسؤولية تنمية التفكير لدى أبنائه، وتصبح مسؤولية المؤسسات التربوية الرسمية منها، وغير الرسمية هي تنمية البشر، وليس الاقتصار على نقل المعلومات. ويمكن أن يتحقق ذلك بإدخال برامج تنمية التفكير كعنصر أساسي، ومكون حاسم في المفردات الدراسية، فمن خلال هذه البرامج تتحول الإمكانات إلى حقائق تغير حياة الأفراد والمؤسسات والمجتمعات.

إن برامج تنمية التفكير حق إنساني؛ لأنها تتيح للإنسان أن يوظف إمكاناته من أجل حياة أفضل.

المراجــع:

- Robert J. Sternberg, Successful Intelligence, (N.Y. Plume 1997).
- Metaphors of Mind (Cambridge University Press 1933) & Robert J. Sternberg, Seven Lessons for Helping children make the most of their abilities. Educational psychology, vol 18, No 3 and 4, 1993.
- صفاء الأعسر، في التربية السيكولوجية، الإبداع في حل المشكلات (مترجم)، دار قباء، القاهرة ١٩٩٩م.
- صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي، في التربية السيكولوجية، الذكاء الوجداني (مترجم)، دار قباء، القاهرة ١٩٩٩م.

محددات الالتحاق بالتعليم الابتدائي في مصر بين المدرسة والسياق الاجتماعي

د. نادر فرجاني*

تمهيد:

يتطلب التخطيط الناجع لتعميم التعليم الأساسي على مستوى راق من النوعية أن تتوافر قاعدة معلومات شاملة، ودقيقة، ودائبة التحديث، عن مدى الالتحاق بالتعليم، ونوعية الناتج التعليمي، والمحددات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية لكلتا الظاهرتين. ولا تتوافر مثل هذه القاعدة حتى الآن في مصر.

وقد مثلت هذه المفارقة الحافز الرئيسي لمشروع بحثي عن التعليم الابتدائي(1)، المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في مصر، والذي يقوم البحث الحالي على بعض من أهم نتائجه. وقد بدأ المشروع، ومولـه برنامج في منظمة الأمم المتحدة للأطفال، اليونسيف، في مصر (نادر فرجاني، ١٩٩٤).

في ضوء قصور معلومات التعليم في مصر اعتبر أن مسحاً ميدانياً للأسر (المعيشية) يعد الوسيلة الأفضل لتقدير معدلات الاستيعاب الصافية بدقة، وللتوصل إلى تقييم لمدى اكتساب المهارات الأساسية لشريحة متكاملة من السكان بصرف النظر عن حالتهم الدراسية، في نقطة زمنية معينة، وتحت ظروف حياتهم العادية، بالإضافة إلى فحص أنماط ومحددات الالتحاق بالتعليم الابتدائي واكتساب المهارات

---

* مدير مركز المشكاة للبحث، مصر.

الأساسية. والأهم من ذلك هو الحصول على كل معالم التعليم الابتدائي هذه من قاعدة بيانات واحدة متسقة داخلياً، مما يوفر فرصاً غنية للتحليل. غير أن لمسح مثل هذا تبعات مالية وتصميمية مهمة. على وجه الخصوص يكلف اختبار المهارات الأساسية، في بيئة الأسرة كثيراً، ويفرض احتياجات تصميم إضافية (اختبارات قصيرة نسبياً، عدد كبير نسبياً من صيغ الاختبارات المتكافئة ...).

تصميم الدراسة الميدانية وتنفيذها:

تمثل الهدف الرئيسي لمسح «الالتحاق بالتعليم الابتدائي ونوعيته» في تقدير أنماط الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وإكماله، ومستوى الناتج الحقيقي للتعليم بدلالة اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة باللغة العربية، والرياضيات، والمحددات الاجتماعية والاقتصادية للظواهر الثلاث، وتطورها عبر الزمن، ما أمكن، من خلال مسح ميداني للأسر المعيشية.

واعتبر ضرورياً أن يكون المسح قليل التكلفة بالمقارنة بالعائد المعرفي المتوقع منه، وأن تظهر نتائجه بسرعة نسبية، وأن يقوم على تعاون أكبر عدد ممكن من الجهات القومية والإقليمية المهتمة بالتعليم في مصر. وقد اتخذت هذه الأهداف كموجهات أساسية لتصميم الدراسة وسبل تنفيذها.

وبالإضافة إلى نتائج دراسات أولية أدت محدودية الموارد المتاحة، وبعض اعتبارات التصميم الكفء، والمفاوضات الأولية مع الجهات التي كانت مرشحة للتعاون في المشروع، إلى اتخاذ قرار بإجراء المسح في ثلاث محافظات: القاهرة، وكفر الشيخ، والمنيا.

وقد أملت قلة الموارد، والرغبة في التوصل إلى النتائج بسرعة، والهيكل المؤسسي المطلوب، اختيار عدد قليل نسبياً من مواقع العمل الميداني، يضم كل منها عدداً كبيراً نسبياً من الأسر المعيشية. ويوفر هيكل العينة هذا أساساً إحصائياً متيناً لتحديد مستويات، وأنماط، ومحددات الالتحاق بالتعليم الابتدائي، والاستمرار فيه، واكتساب المهارات الأساسية على مستوى تقسيمات مناسبة إحصائياً للمحافظات الثلاث المختارة.

وقد صممت العينة لتغطى ٣٠٠ أسرة معيشية في كل من ١٦ موقع معاينة أساسي في محافظات القاهرة وكفر الشيخ والمنيا. وصمم هيكل العينة مقارباً لتوزيع الأسر المعيشية حسب محل الإقامة في الريف أو الحضر داخل كل من المحافظات الثلاث، وللتقسيم بين المدن الكبرى وباقى الحضر والريف على مستوى البلد ككل (باعتبار القاهرة تمثل المدن الكبرى). كذلك صمم هيكل العينة ليعكس التفاوت في التحصيل التعليمي، مقاساً بأمية الإناث، داخل المحافظات الثلاث، وفي مصر ككل، مقسمة إلى المدن الكبرى/ حضر/ ريف.

وللدقة فإن العينة المصممة لا تعد ممثلة لعموم مصر؛ إذ يتطلب هذا التمثيل حجماً أكبر وانتشاراً أوسع من العينة الحالية. ولكن العينة الحالية تضم طرفي متصل ونقطة في وسطه؛ فالقاهرة والمنيا تمثلان طرفي متصل للالتحاق بالتعليم الابتدائي، وللفارق في الالتحاق حسب النوع، ومن ثم لنوعية المدخلات التعليمية[٢]، بينما تقع كفر الشيخ بين هذين الحدين الأقصيين. ومن جهة نظر أخرى فإن القاهرة تهيمن على نصيب كبير من السكان وتشكيلة هائلة من الموارد التي تؤثر مباشرة، وبطريق غير مباشر، على الالتحاق بالتعليم ونوعيته. وبالتالي يمكن اعتبار القاهرة معياراً للمقارنة بالنسبة لباقي الجمهورية. أما المنيا فتقع على الطرف النقيض، وتتوسطهما كفر الشيخ.

وبناء على ما سبق، وللدقة المتناهية، لا يدعى أن نتائج المسح الميداني تمثل الحال في عموم مصر. ولكن عينة المسح تمثل مدى التفاوت في معالم التعليم الابتدائي في عموم مصر.

وضمت أدوات المسح أربعًا رئيسية :

- استبيان الأسرة المعيشية : يستوفى من رئيس الأسرة المعيشية.
- استبيان فردي : يستوفى لأعضاء الأسرة المعيشية في فئة العمر (٦ ـ ١٧).
- اختبارات مهارات معيارية[٣] Tests Criterion Referenced ـ تستوفى لأعضاء الأسر المعيشية في فئة العمر (١٠ ـ ١٧) الذين سبق لهم الالتحاق بالتعليم. وقد شملت الاختبارات المعيارية، تصاعدياً، المهارات الأساسية التي يفترض أن ينقلها التعليم الابتدائي إلى الأطفال في مجالي القراءة والكتابة باللغة العربية، والرياضيات. وقد وفقت صيغ خمس متكافئة في كل من المجالين في ٢٥ صيغة متكافئة في كلا المجالين لتوزع عشوائياً على المختبرين.
- استبيان المدرسة : يستوفي للمدارس الابتدائية التي يرتادها أعضاء أسر العينة

الذين التحقوا بالتعليم.

قام على تنفيذ الدراسة هيكل مؤسسي مركب يتضمن ـ إضافة إلى منظمة الأمم المتحدة للأطفال، اليونيسيف، بالقاهرة ـ سبع مؤسسات أساسية: وزارة التربية والتعليم، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والمركز القومي للتقويم التربوي والامتحانات، والجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ومكتباه بالمنيا وطنطا، وكلية التربية ـ جامعة المنيا، وكلية التربية ـ جامعة طنطا، ومركز المشكاة للبحث. ويعطي هذا الهيكل المركب على صعوبة إدارته مؤهلات مؤسسية لا غبار عليها، كما يعظم من أثر المشروع في مجال التطوير المؤسسي.

وقد قام على العمل التنفيذي للمسح الميداني، وبعض مراحل معالجة البيانات، بعض المؤسسات المتعاونة في إطار التصميم الموحد، وإجراءات التنفيذ المضبوطة مركزياً، على الوجه التالي :

- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ـ محافظة القاهرة.
- كلية التربية جامعة المنيا ومكتب الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بالمنيا ـ محافظة المنيا.
- كلية التربية جامعة طنطا ومكتب الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بطنطا ـ محافظة كفر الشيخ.
- وتولى المركز القومي للتقويم التربوي والامتحانات المسئولية الأساسية في تطوير الاختبارات، وتصحيح الاختبارات المستوفاة ميدانياً، مركزياً، كذلك طبعت كل أدوات المسح بالمركز. ووفر الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء قوائم عينات الاختبار القبلي والعمل الميداني الأساسي بالمواقع المختارة لعينة المسح. وتولى مركز المشكاة مسئولية التصميم والتدريب، والدعم الفني، وتنسيق التنفيذ، ومعالجة بيانات درجات الاختبارات وقاعدة البيانات المجمعة، والتحليل، وإعداد التقارير المقارنة للدراسة.

وعند التنفيذ الفعلي، في ربيع ١٩٩٤، قل الحجم الكلى للعينة الفعلية طفيفاً عن المخطط أساساً؛ بسبب مواقع القاهرة وبعض مواقع كفر الشيخ. وأسفر العمل الميداني عن ٤٧٢٩ استبيانات أسرة معيشية، ٧٣٠٩ استبيانات فردية، و٤٠٤٠ اختبارات مهارات مقبولة.

وجاء الهيكل النسبي للعينة الفعلية مناظراً للمجتمع ككل في تعداد ١٩٨٦، سواء

على مستوى الأسر المعيشية أو الأفراد حسب محل الإقامة (ريف/ حضر) باعتبار محافظات القاهرة وكفر الشيخ والمنيا ممثلات للمدن الكبرى، والوجه البحري، والوجه القبلي، على الترتيب.

والمؤشرات قوية على جودة العمل الميداني. فقد كان معدل عدم الاستجابة، شاملاً الرفض والغياب طوال فترة العمل الميدانى، والمرض المعجز (البدني أو النفساني)، في حدود ١٪ بالنسبة للاستبيانات الفردية، و٢٪ بالنسبة لاختبارات المهارات.

منهج التحليل:

يقوم التحليل التقليدي لنتائج البحوث الميدانية على توصيف جوانب متعددة من الظواهر الأساسية محل الدراسة يكتسي، في الأساس، طابع العلاقة بين متغيرين. في حالتنا هنا تكون العلاقة بين واحد من السمات المهمة للتعليم، والثاني من صفات أو خصائص الأطفال (التلاميذ) يتوقع، أو يظهر، أنه ذا صلة (مرتبط) بسمة التعليم هذه: مدى الالتحاق ومحل الإقامة (الريف أو الحضر)؛ إكمال المرحلة الابتدائية والنوع (بنات أو صبية)؛ مستوى اكتساب المهارات الأساسية وعدد صفوف التعليم المكملة. ومثل هذا التوصيف قد يكفي كبداية لتحليل علمي متكامل، ولكن فقط كبداية.

من ناحية يقتصر مثل هذا التوصيف، للدقة، على العينة التي شملها المسح. وما يهم أكثر من وصف خصائص وعلاقات العينة، هو ما إذا كان يمكن الاستدلال من هذه العينة على علاقات، بين التعليم وصفات الأطفال، في البلد ككل. ويندرج هذا المسعى تحت «الاستدلال الإحصائي» الذي يستخدم لاستبعاد أن تكون هذه الخصائص والعلاقات مقتصرة على العينة، أى لا تمتد لعموم المجتمع الذي سحبت منه (باحتمال معين، أو درجة ثقة معينة) أو ما يسمى «المعنوية الإحصائية» Statistical Significance لنتائج الدراسة بالعينة.

ومن ناحية أخرى، يمكن أن يرتبط عدد كبير من خصائص الأطفال بأى من سمات التعليم. ومن ثم يقتضي شمول صنف التوصيف، على النحو التقليدي، التطرق إلى عدد ضخم من هذه العلاقات الثنائية.

والأهم من ذلك أن كثيراً من صفات الأطفال التي يمكن أن تدخل في الدراسة هي،

فيما بينها، مرتبطة، أو متفاعلة، بشكل يغير من بنية العلاقات بين إحدى سمات التعليم وصفات الأطفال كل منها على حدة، وبين السمة نفسها والصفات ذاتها مجتمعة. على سبيل المثال يختلف الفارق بين البنات والصبية في الالتحاق بالتعليم الابتدائي في الحضر عن الريف. وتعني محاولة استكناه العلاقة بين أحد سمات التعليم وعدد كبير من صفات الأطفال مجتمعة، بالأسلوب التقليدي تكوين جداول، أو أشكال بيانية، شديدة التركيب تستعصي على الفهم.

ويسعى هذا البحث إلى تفادي وجهي النقص الموضحين أعلاه من خلال أسلوب التحليل (الإحصائي) المتعدد المتغيرات Multivariate Analysis.

غير أن التحليل المقدم هنا يتعدى نطاق التحليل التقليدي لمسح «الالتحاق بالتعليم الابتدائي ونوعيته»، في منظور آخر؛ هو يتعدى المسح ذاته إلى مصدر بيانات آخر يثري عناصر المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في سمات التعليم، بإضافة خصائص للمدارس الابتدائية التي التحق بها أفراد عينة المسح، من قاعدة بيانات بوزارة التربية والتعليم.

فالمعروف أن مجموعتين أساسيتين من العوامل تحددان سمات التعليم: واحدة تتعلق بخصائص المدارس، والثانية تتصل بالسياق الاجتماعي والاقتصادي للأطفال (التلاميذ). ويختلف الرأي حول أي من هاتين المجموعتين أهم. ولذلك، نعرض بإيجاز لمضمون أدبيات البحث في التعليم عن أثر كل من مجموعتي العوامل المفسرة هاتين.

موقف الأدبيات الدولية من تأثير المدرسة والسياق الاجتماعي:

يفرق «جوزيف فاريل» بين مرحلتين في تطور البحث في مجال العوامل المؤثرة على سمات التعليم. في منتصف الستينيات، اعتماداً على بحوث أجريت في البلدان المتقدمة، كان الاستنتاج أن «تأثير العوامل الخارجة عن نطاق المدرسة أكبر بكثير من تأثير خصائص المدرسة». ولكن بتوافر دراسات من البلدان النامية في السبعينيات، اكتسبت الحكمة التقليدية في المجال بعداً جديداً: خصائص المدرسة أبعد تأثيراً من العوامل الخارجية، ويزداد أثرها كلما كانت البلد أشد فقراً (فاريل، بالإنجليزية، ١٩٩٣، ٢٩).

ويبدو أن الافتراض الأساسي في هذا الموقف هو أن التفاوت في نوعية المدارس يميل لأن يكون أقل من التفاوت في السياق الاجتماعي والاقتصادي في البلدان المتقدمة، بينما يفترض أن العكس أقرب إلى الصحة في البلدان الفقيرة.

غير أن سحب هذا الافتراض على بلدان العالم كافة، وفي جميع الأوقات، غير

مقبول. فالوضع يمكن أن يختلف من بلد لآخر، بل قد يختلف في البلد نفسه من فترة زمنية لأخرى، بحيث تتغير العلاقة بين التفاوت النسبي في كلتا مجموعتي المتغيرات : خصائص المدرسة والسياق الاجتماعي والاقتصادي.

وبصفة عامة يمكن تقديم مقولة أكثر مصداقية على النحو التالي: في مجتمع معين، وفي نقطة زمنية محددة، بناء على مجموعة معينة من القياسات لخصائص المدرسة والسياق الاجتماعي والاقتصادي تتوقف الأهمية النسبية لكل من مجموعتي المتغيرات في تحديد سمات التعليم على الفارق في مدى التفاوت داخل كل منهما، مقارنة بالأخرى.

فإذا اتسمت مجموعة متغيرات المدرسة بمدى أقل من التفاوت عن مجموعة متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي، ينتظر أن تفسر الأولى التغير في سمات التعليم لدرجة أقل من الثانية. والعكس بالعكس[٤].

أسلوب التحليل :

نستخدم في هذا البحث أسلوب تحليل الانحدار Regression المتعدد المتغيرات للتعرف على مدى أهمية مساهمة عدد من المتغيرات المفسرة في تحديد ثلاث سمات أساسية للتعليم: الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وإكماله، واكتساب المهارات الأساسية، ومدى قوة هذه المساهمات، والمعنوية الإحصائية لها.

في مثل هذا التحليل يقيم تأثير أي متغير مفسر (مستقل) على متغير تابع (الاستجابة)، في وجود، أو باستبعاد تأثير باقى المتغيرات المفسرة المتضمنة في النموذج، أو بعد ضبط أثر جميع المتغيرات المفسرة الأخرى الداخلة في النموذج. بعبارة أخرى ينقّى أثر متغير مفسِّر ما من وقع باقى المتغيرات المفسِّرة على الاستجابة[٥]. ويترتب على ذلك أن نتائج التحليل المتعدد المتغيرات قد تبدو مختلفة مع تلك المستمدة من التوصيف الأبسط للمتغيرات الثلاثة الأساسية (التابعة) حسب المتغيرات المفسرة منفردة، أو في توليفات محدودة العدد، كما يحدث في التحليل التقليدي. لكن الحق، أن الصنف الأخير قاصر، ونتائجه، من ثم، معيبة تحليلياً.

وتقاس قوة العلاقة بين المتغير التابع، المتصل التغير، ومجموعة المتغيرات المفسرة، مجتمعة، بمعامل الارتباط المتعدد[٦].

وتوصف طبيعة العلاقة بين المتغير التابع مثل الدرجات في الاختبارات، وأحد

المتغيرات المفسرة،من خلال «معامل الانحدار» الذي تدل إشارته على اتجاه العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المفسر، وتعبر قيمته عن التغير المقدر في المتغير التابع نتيجة لزيادة المتغير المفسر وحدة واحدة، في وجود باقي المتغيرات المفسرة المتضمنة في النموذج[٧].

ويعني هذا أن علاقة الانحدار، للمتغير التابع نفسه، تتغير باختلاف مجموعة المتغيرات المفسرة المعتبرة، بما في ذلك تغير معامل الانحدار الخاص بمتغير مفسر معين من مجموعة متغيرات مفسرة لمجموعة أخرى. ولهذه الأسباب لا يجوز، في تحليل الانحدار المتعدد الحديث عن علاقة بين متغير تابع ومتغير مفسر، وحده حتى لو اقتصر الأمر على معامل الانحدار الخاص بهذا المتغير المفسر فقط، حيث يتوقف هذا المعامل، من حيث المبدأ، على باقى المتغيرات المفسرة الداخلة في النموذج. ولا تبقى معامل الانحدار ثابتة إلا إذا كانت المتغيرات المفسرة غير مرتبطة فيما بينها، وهو أمر نادر الحدوث في الظواهر الاجتماعية والاقتصادية[٨].

وعلى وجه الدقة، يعنى تحليل الانحدار بدراسة الارتباط، أو الاقتران Association بين المتغير التابع ومجموعة من المتغيرات المفسرة. ويعبر كل من جانبي العلاقة عن تجريد ما لجوانب من الواقع الشديد التركيب، على صورة مجموعة البيانات التي يجري عليها التحليل. وقد يصيب هذا التجريد أو يخيب. وعلى أية حال، تصاغ نتائج التحليل بدلالة قيام اقتران معنوي إحصائياً بين المتغير التابع والمتغيرات المفسرة، وبهذا المعنى فقط يصبح لعبارات «التفسير Explanation» أو «التحديد Determination» مضمون علمي دقيق.

ولكن نتائج تحليل الاقتران كثيراً ما تصاغ، خطأ، بدلالة «السببية Causality». وللدقة، يمكن أن تقوم علاقة اقتران، معنوية إحصائياً، من مجموعة بيانات محددة، كمجرد قرينة على وجود علاقة سببية، ولكنها لا تشكل في ذاتها «مقولة سببية». بعبارة أخرى، يمكن أن يشكل غياب علاقة اقتران، معنوية إحصائياً، دليلاً على انتفاء علاقة سببية، ولكن إقامة علاقة سببية يتعدى نطاق التحليل الإحصائي إلى مجال التعميمات النظرية (هيج وميكر، بالإنجليزية، ١٩٨٨، ٤٢ ـ ٤٣).

وحتى إقامة علاقة الاقتران، تشوبها في حالتنا مشكلات قياس، ينبغي التنبه لها،

في التحليل وفي التفسير. ومن بينها أن متغيرات خصائص المدارس، والسياق الاجتماعي والاقتصادي، واكتساب المهارات الأساسية، يعود مرجعها الزمني إلى وقت المسح، الذي قد يختلف عن وقت الدراسة في التعليم الابتدائي للفرد المعني[٩].

قاعدة بيانات المدارس:

قامت دراسة «الالتحاق بالتعليم الابتدائي ونوعيته» على مسح للأسر المعيشية، وقد جمعت بيانات عن المدارس الابتدائية التي التحق بها أفراد العينة (في فئة العمر المحددة) من هؤلاء الأفراد مباشرة، في استبيان الفرد، بالإضافة إلى جمع عدد محدود من خصائص المدارس الابتدائية الواقعة في مجتمعات العينة (وقت المسح) لا يكفي لتوصيف كامل للمدارس. وواضح، إضافة، أن هذه المجموعة الأخيرة من البيانات لا تصف جميع المدارس الابتدائية التي التحق بها أفراد أسر العينة (نتيجة لتنقل الأسر) خاصة في المناطق الحضرية، كما أن البيانات التي جمعت من المدارس مباشرة توثق خصائص المدارس في وقت يمكن أن يختلف عن فترة الالتحاق الفعلي (خاصة في حالة أفراد الأسرة الأكبر سناً).

ولذلك نشأت فكرة الاستعانة بقاعدة بيانات المدارس بوزارة التربية والتعليم لإثراء مجموعة متغيرات خصائص المدارس في تحليل السمات الأساسية للتعليم الابتدائى[١٠].

تحتفظ وزارة التربية والتعليم بقاعدة بيانات متكاملة عن المدارس الواقعة تحت إشرافها (الحكومية والخاصة). وتتضمن هذه القاعدة بيانات تحدث سنوياً (عن أعداد التلاميذ الملتحقين وخصائصهم، والمعلمين، ونتائج الامتحانات) وأخرى تجدد كل خمس سنوات عن خصائص المباني المدرسية. وتمثل قاعدة البيانات هذه مصدراً غنياً لبيانات يمكن أن تستخدم لتكوين مجموعة من المتغيرات المهمة توصف المدارس.

غير أن استعمال قاعدة البيانات هذه ينطوي على خسارة، حيث لا تشمل المدارس التابعة للأزهر، وتضم حوالي ٧٪ من تلاميذ المرحلة الابتدائية في عام ١٩٩٥، وليس فقد المعلومات هذا متجانساً حسب متغيرات مفسرة مهمة مثل النوع ومحل الإقامة (تنتشر المدارس الأزهرية أكثر في الريف ويزيد فيها نصيب الصبية) وغيرها.

ويعني هذا الاقتصار، على المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، أن تصير مجموعة البيانات الداخلة في التحليل أكثر تجانساً في خصائص المدارس والأطفال[١١]، بالمقارنة بعينة المسح كلها.

وليست قاعدة بيانات الوزارة خلواً من الأخطاء، كما أن محاولة التعرف على

المدارس الابتدائية التي ذكرها المستجيبون في المسح[١٢]، ضمن قاعدة بيانات الوزارة، تنطوي هي الأخرى، لا محالة، على قدر من الخطأ لأسباب متعددة (أخطاء في بيانات المسح، أو قاعدة البيانات، أو كليهما، بالإضافة إلى تغير أسماء المدارس بين وقت دراسة المستجيبين ووقت المسح). كما لا توفر قاعدة البيانات هذه، باعتبارها نتاج عملية إحصائية دورية، توصيفاً شاملاً لنوعية المدارس.

وبالرغم من كل ذلك فقد اعتبرنا أن الفائدة المرتجاة من إثراء مجموعة متغيرات بيانات المدارس عن طريق اللجوء إلى قاعدة بيانات وزارة التربية والتعليم، تجب أوجه القصور المحتملة. وتم تكوين مجموعة إضافية من متغيرات المدارس حول وقت المسح من القاعدة. ومن حسن الحظ أن معدل التعرف على المدارس الابتدائية التي ذكر المستجيبون في المسح التحاقهم بها كان ممتازاً. فقد أمكن التعرف إلى ٢٧٣ مدرسة ذكرها المستجيبون في المسح الميداني ضمن قاعدة بيانات الوزارة، تمثل ٩٢٪ من المدارس الحكومية والخاصة التي ورد ذكرها في المسح، ولكنها تمثل قرابة ٩٩٪ من أفراد الأسر الذين سبق لهم الالتحاق بالتعليم الابتدائي في المسح.

المتغيرات المفسرة الداخلة فى التحليل:

تتوزع المتغيرات المفسرة الداخلة فى التحليل الحالي بين مجموعتين :

الأولى، هي متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي وتضم خصائص للفرد، والأسرة، والمجتمع المحلي. وتضم خصائص الفرد في حالتي إكمال التعليم الابتدائي واكتساب المهارات الأساسية عناصر من خبرة التعليم الابتدائي (مستمدة من المسح). وتعود كل خصائص السياق الاجتماعي والاقتصادي إلى وقت المسح (على حين أن بعض القرارات والأحداث المتصلة بالتعليم الابتدائي تعود لفترات زمنية سابقة على ذلك الوقت).

وتشمل الثانية مجموعة متغيرات المدارس، أى خصائص المدارس الابتدائية التي التحق بها المستجيبون في المسح (لأطول مدة في حالة تعدد المدارس للفرد). وتضم هذه المجموعة أيضاً عدداً محدوداً من متغيرات المدارس، مستمد من المسح، يوصف «انطباع» المستجيب عن المدرسة والتعليم، لا يقابل عناصر في قاعدة بيانات الوزارة.

والمجموعة الأولى مستمدة بالكامل من «مسح الالتحاق بالتعليم الابتدائي ونوعيته»

بينما تقوم الثانية، في الأغلب، على قاعدة بيانات وزارة التربية والتعليم.

ويتعين التأكيد على أن هذه المجموعة الأخيرة لا تشمل جميع الجوانب المهمة لخصائص المدارس، خاصة في منظور النوعية. على سبيل المثال لا تتضمن مجموعة متغيرات المدارس الناتجة من دمج قاعدة بيانات الوزارة والمسح، خصائص تفصيلية لأساليب التدريس، وهي بالغة الأهمية في تحديد نوعية التعليم، بوجه عام، كما أسلفنا.

ونتحول الآن لعرض نتائج التحليل، دون الدخول في تفاصيل فنية (للتفاصيل: نادر فرجاني، بالإنجليزية، ١٩٩٦).

نتائج التحليل:

سبق الالتحاق بالتعليم الابتدائي :

أجرى تحليل انحدار متعدد[١٣]، ومتتالي المستويات Hierarchical، للمتغير التابع: ما إذا كان الفرد في فئة العمر (٦ ـ ١٧)، وقت المسح قد سبق له الالتحاق بالتعليم الابتدائي أم لا.

وتكونت مجموعة المحددات (المتغيرات المفسرة) المعتبرة، على مستوى الفرد من: العمر (ويمكن اعتباره مؤشراً عكسياً على الزمن) والنوع، ومتغير يقيس طول مدة المشاركة في النشاط الاقتصادي (العمل) نسبة إلى العمر (مع تخصيص القيمة صفر للأطفال الذين لم يسبق لهم المشاركة في النشاط الاقتصادي).

وعلى مستوى الأسرة اتخذ متوسط الدخل (الشهري) للفرد كمؤشر عام لمستوى المعيشة. وشملت باقي متغيرات الأسرة: نوع رئيس الأسرة، ورأيه في مستوى التحصيل التعليمي المرغوب للبنات، ومستوى التحصيل التعليمي لوالدة الفرد ـ كمؤشر على الإنجاز التعليمي للأهل.

وعلى مستوى المجتمع المحلي، اتخذ متوسط التحصيل التعليمي للفرد في كل من مواقع المسح كمؤشر على التنمية الاجتماعية في الموقع ككل (يلاحظ أن هذا المتغير لا يرتبط، بصورة مباشرة بالتعليم في الموقع وقت المسح)[١٤].

وقد أنتج النموذج المستخدم معامل ارتباط مربع (ظاهري) يساوى ٠,٤٠، ويدل على مستوى مقبول من القدرة التفسيرية، لمجموعة المحددات المعتبرة، في مثل هذا النوع من التحليل. وكانت كل معاملات الانحدار تقريباً معنوية إحصائياً.

فيظهر أن العمر محدد معنوي، موجب الإشارة، لاحتمال الالتحاق بالتعليم الابتدائي. وحيث يمكن اعتبار العمر تقريباً، عكسياً، للزمن، تشير النتائج إلى انخفاض في احتمال الالتحاق بالتعليم الابتدائي في السنوات السابقة على المسح. وتعاني البنات درجة أشد، معنوية إحصائياً، من الحرمان من التعليم الابتدائي. كذلك يرتبط عمل الأطفال بانخفاض معنوي إحصائياً، في فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي؛ وكما يتوقع، تتناقص فرصة الالتحاق طرداً مع طول مشاركة الطفل في النشاط الاقتصادي.

وتزداد فرصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي بدرجة معنوية إحصائياً، مع ارتفاع دخل الأسرة، أي أن فقر الأسرة، بمعيار الدخل، يزيد من الحرمان من التعليم الابتدائي، ولنا لهذه النقطة عودة فيما بعد.

ولكن لم يظهر لنوع رئيس الأسرة أثر معنوي إحصائياً على احتمال الالتحاق بالتعليم الابتدائي. هذا على حين ظهر لاتجاه رئيس الأسرة نحو مستوى التحصيل التعليمي المرغوب للبنات أثر موجب، معنوي إحصائياً، على الالتحاق بالتعليم الابتدائي في الأسرة ككل. كذلك يرتبط مستوى التحصيل التعليمي للأم طرداً بارتفاع معنوى إحصائياً في فرصة الالتحاق. وظهرت نتيجة مماثلة في حالة مستوى التحصيل التعليمي في المجتمع المحلي، ولكن إلى حد.

إكمال التعليم الابتدائي:

يقتصر تحليل محددات إكمال التعليم الابتدائي على الأفراد الذين كانوا في فئة العمر (١٠ ـ ١٧) عاماً وقت المسح وسبق لهم الالتحاق بالمدارس الحكومية أو الخاصة قبل عام ١٩٨٩(١٥).

وبالإضافة إلى متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي التي استخدمت في تحليل الالتحاق، تضمن التحليل الحالي مجموعة من المتغيرات المفسرة، توصف خبرة الفرد في التعليم الابتدائي، مستمدة من المسح، وتضم: العمر عند بداية الالتحاق بالتعليم (وليس فقط التعليم الابتدائي)، سنة الالتحاق (بالتعليم الابتدائي)، معدل الرسوب (معرفاً بنسبة عدد السنوات التي قضاها الفرد في المرحلة إلى عدد صفوفها)، مدة مساعدة الفرد على التعلم في المنزل بالساعات في اليوم (خصص لعدم المساعدة القيمة صفر)، تلقي الدروس الخصوصية، الالتحاق بمجموعات التقوية في المدارس، والانتظام في الدراسة، وحب المدرسة.

كذلك دخل في التحليل مجموعة من متغيرات المدارس. استمد قسم منها من المسح، ويشمل جانبين:

- **خصائص المدرسة** : المسافة بين السكن والمدرسة، توافر المياه الجارية بالمدرسة، وتنظيم المدرسة لأنشطة خارج الصف.
- **تقييم الفرد للمعلمين** : «كانوا يشرحون جيداً»، و«كانوا يعاملون التلميذ جيداً».

واشتق القسم الآخر من مجموعة متغيرات المدارس من قاعدة بيانات وزارة التربية والتعليم، حول وقت المسح، وتضمن جانباً من صنف متغيرات المؤشرات، يوصف المدرسة: نوع المدرسة (المرجع: الحكومية، وفئات المؤشرات: الحكومية ـ لغات[١٦]، خاصة مدعمة، خاصة لغات)، وتعدد الدورات بالمدرسة (المرجع: يوم كامل، وفئات المؤشرات : دورة، ودورتان، وثلاث دورات)، ووجود المدرسة في مبنى خاص بها (المرجع: في مبنى خاص بها، وفئات المؤشرات: في مبنى خاص بها مع مدارس أخرى، في مبنى غير خاص بها).

واستخدم جانب آخر من قاعدة بيانات الوزارة لتوصيف نواح مهمة تتعلق بالتلاميذ، والمدرسين والفصول الدراسية، على صورة متغيرات متصلة التغير: نسبة البنات بين التلاميذ، عدد التلاميذ للفصل، عدد التلاميذ للمدرس، نسبة النساء بين المدرسين، نسبة المؤهلين جامعياً بين المدرسين، ونسبة المؤهلين تربوياً بين المدرسين.

واستعمل جانب ثالث من قاعدة بيانات الوزارة في توصيف نتائج الامتحانات الرسمية، على مستوى المدرسة: نسبة التلاميذ الذين لم يحضروا الامتحانات، نسبة التلاميذ الذين نجحوا في الدور الأول من الامتحانات، نسبة التلاميذ الذين تم ترفيعهم تلقائياً[١٧]، نسبة التلاميذ الذين أعادوا صفاً دراسياً، نسبة التلاميذ الذين تسربوا من التعليم، نسبة التلاميذ الذين نقلوا إلى التعليم المهني[١٨].

وقد أنتج التحليل معامل ارتباط مربع (ظاهري) يساوي ٠,٥٦ ويعود ارتفاع القدرة التفسيرية لمجموعة المحددات المستخدمة، على الأقل جزئياً، إلى أن إكمال الابتدائية يكاد يكون مضموناً، ما دامت الأسرة تسمح، بسبب سياسات مثل «الترفيع التلقائي». وليس غريباً، والأمر كذلك، أن يعود القسم الأكبر من القدرة التفسيرية لتحليل الانحدار إلى متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي، جدول (١).

ومن الجدول يتضح أن متغيرات المدارس تشرح نسبة قليلة من التغير في إكمال التعليم الابتدائي.

جدول (١)
معامل الارتباط المتعدد لمدى إكمال التعليم الابتدائي على مجموعات مختلفة من المحددات

مجمـوعـة المحـددات	معامل الارتباط المتعدد
متغيرات المدارس(١٩)	,٠١٧٠
المسح فقط	٠,١٠٥
قاعدة بيانات الوزارة فقط	٠,٠٤٤
متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي	٠,٤٦١
متغيرات المدارس والسياق الاجتماعي والاقتصادي	٠,٥٦٣

كذلك يظهر أن مجموعة متغيرات المدارس المشتقة من المسح، وهي انطباعية في الأساس، هي أهم بكثير من تلك، الأكثر موضوعية من حيث المبدأ، المستمدة من قاعدة بيانات الوزارة (دليلاً على درجة عالية من التجانس في تلك الأخيرة، وهو أمر متوقع من سيطرة الوزارة، مركزياً، على جوانب العملية التعليمية كافة: الالتحاق، والمناهج، والكتب، وطرق التدريس، والامتحانات، وقواعد الترفيع، الخ).

وسنقتصر فيما يلي على المحددات التي ظهر أنها ترتبط باحتمال إكمال التعليم الابتدائي، بدرجة معنوية إحصائياً.

كما ظهر في حالة الالتحاق يعد النوع محدداً لاحتمال إكمال التعليم، حيث تقل فرصة البنات، عن الصبية، في إكمال التعليم الابتدائي. كذلك يتضح أن العمر محدد لاحتمال إكمال التعليم. وبأخذ العمر كتقريب للزمن، يتبين أن احتمال إكمال التعليم الابتدائي قد ازداد حتى الدفعة التي التحقت بالتعليم الابتدائي عام ١٩٨٤، ثم تناقص. ويقلل عمل الطفل من احتمال إكمال التعليم الابتدائى، حتى نقطة معينة ثم يرتفع (يعود الجزء الأخير من العلاقة إلى ارتفاع معدل المشاركة في النشاط الاقتصادي بعد إكمال المرحلة الابتدائية).

ويبين التحليل أن عدداً من خصائص الخبرة التعليمية للفرد يؤثر معنوياً على احتمال إكماله للمرحلة الابتدائية. فكما يتوقع، يرتبط ارتفاع معدل الرسوب بنقص

كبير في احتمال إكمال التعليم الابتدائي. ويزيد تعاطي الدروس الخصوصية من احتمال الإكمال. ويظهر للالتحاق بمجموعات التقوية في المدارس تأثير مماثل، وإن كان أضعف. ويرتبط الانتظام في الدراسة بمعدل أعلى من إكمال التعليم الابتدائي. كذلك تبين أن «حب المدرسة»، وهو متغير يلخص مجمل انطباع الفرد عن خبرة المدرسة الابتدائية، مؤثر قوي، موجب، على إكمال التعليم الابتدائي.

وبالنسبة لمتغيرات الأسرة يرتبط دخل الأسرة طردياً باحتمال إكمال التعليم الابتدائي، ولكن لدرجة أقل من حالة الالتحاق. بعبارة أخرى يقلل فقر الأسرة من فرصة إكمال المرحلة الابتدائية، ولكن بشكل أقل حدة من أثر الدخل على الالتحاق بداية. ويظهر لاتجاه رئيس الأسرة نحو مستوى تعليم البنات تأثير موجب على إكمال التعليم الابتدائي في الأسرة.

وبالمقابل ينتهي التحليل لعدم وجود آثارمعنوية لعديد من متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي، وخبرة الفرد التعليمية، التي كثيراً ما تعتبر ذات تأثير قوي على الاستمرار في التعليم. ومن بينها ـ على مستوى الأسرة ـ نوع رئيس الأسرة، ومستوى تعليم الأهل (مقاساً بالتحصيل التعليمي للأم) ومستوى التحصيل التعليمي في المجتمع المحلي. وفيما يتصل بخبرة التعليم تضمنت المتغيرات غير المعنوية العمر عند بدء التعليم ومدة المساعدة في المنزل. وباستثناء متغير «حب المدرسة» الذي أشرنا إليه سابقاً لم يظهر لأي من متغيرات المدرسة المستمدة من المسح (بعد المدرسة عن السكن، توافر المياه الجارية بالمدرسة، تنظيم المدرسة لأنشطة خارج الصف، ما إذا كان المدرسون يشرحون جيداً، أو يعاملون التلاميذ معاملةجيدة تأثير معنوي على إكمال التعليم الابتدائي).

إلا أن النتيجة المدهشة حقاً هي غياب أي تأثير معنوى لأي من متغيرات المدرسة المستمدة من قاعدة بيانات وزارة التربية والتعليم على احتمال إكمال التعليم الابتدائي. الأمر الذي يؤكد التجانس الشديد بين المدارس في إمكان التأثير على إكمال التعليم الابتدائي، كما أشرنا سابقاً.

اكتساب المهارات الأساسية:

نتحول الآن لدراسة محددات اكتساب المهارات الأساسية للأفراد في فئة العمر (١٠ ـ ١٧) الذين سبق لهم الالتحاق بالتعليم الابتدائي في المدارس الحكومية أو الخاصة.

ونعرف المتغير التابع هنا بمتوسط الدرجات في اللغة العربية والرياضيات، ونستخدم مجموعة المتغيرات المفسرة التي استعملنا في حالة إكمال الالتحاق بالتعليم الابتدائي بإضافة اثنين إلى مجموعة متغيرات خبرة التعليم: عدد الصفوف التعليمية التي أكملها الفرد (حتى وقت المسح، وليس فقط في التعليم الابتدائي) وعدد السنوات التي انقضت منذ ترك التعليم (بتخصيص القيمة صفر لمن كانوا يدرسون وقت المسح).

وقد نتج عن التحليل معامل ارتباط متعدد قدره ٠,٤٥ ويظهر أن السياق الاجتماعي والاقتصادي محدد أكثر أهمية لاكتساب المهارات من الفروق بين المدارس، (٢).

جدول (٢)

معامل الارتباط المتعدد لمتوسط الدرجات، مجموعات مختلفة من المحددات

مجموعة المحددات	معامل الارتباط المتعدد
أثر المدارس	٠,١٥٥
متغيرات المدارس	٠,١٤٧
المسح	٠,٠٦٥
قاعدة بيانات الوزارة	٠,٠٩٢
متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي	,٠٤٤٥
متغيرات المدارس والسياق الاجتماعي والاقتصادي	٠,٤٥٠

ونعيد إلى الذهن التفرقة التي أنشأنا سابقاً بين «أثر المدارس» و«أثر متغيرات المدارس». ويظهر أن الحد الأعلى للفروق بين المدارس في التأثير على اكتساب المهارات الأساسية، أي أثر المدارس، لا يتعدى، في غياب متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي، ١٦٪ من التغير في الاستجابة. ويقابل ذلك أن متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي هذه تشرح، وحدها، ٤٥٪ من التغير في الاستجابة.

وفي وجود متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي، تكاد إضافة متغيرات المدارس لا تزيد في القدرة التفسيرية لتحليل الانحدار شيئاً. والعكس ليس بصحيح؛ إذ يترتب على إضافة متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي زيادة القدرة التفسيرية

بضعفي ما يفسره أثر المدارس، ولا يحتج هنا بأن «متغيرات المدارس» المستخدمة في مجموعة البيانات هذه تقصر عن قياس «أثر المدارس»، بمعنى أنه لو أضفنا متغيرات أفضل لزادت القدرة التفسيرية لفروق المدارس، حيث تقابل المتغيرات المستخدمة هنا ٩٥٪ من «أثر المدارس»: الحد الأقصى لتأثير الفروق بين المدارس على الاستجابة.

وبالأرقام المطلقة يبدو أن المساهمة النسبية لمتغيرات المدارس وحدها في القدرة التفسيرية للانحدار تبدو متساوية تقريباً في حالتي إكمال التعليم الابتدائي، واكتساب المهارات الأساسية (٣٠٪ و٣٢٪ على الترتيب).

ولكن، حكماً بمعيار أدق، أي الزيادة في القدرة التفسيرية التي تترتب على إضافة متغيرات المدارس إلى متغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي في تحليل الانحدار، تتضاءل الإضافة النسبية لمتغيرات المدارس إلى ٢٢٪ في حالة الإكمال وتكاد تتلاشى (١٪) في حالة اكتساب المهارات الأساسية.

وبالنسبة للمحددات المنفردة، واقتصاراً على تلك التي ظهر لها تأثير معنوي على اكتساب المهارات الأساسية يتبين أن صغر العمر عند بداية الالتحاق بالتعليم (ليس فقط الابتدائي) يؤدي إلى ارتفاع مستوى اكتساب المهارات. ويترتب على عمل الطفل انخفاض القدرة على اكتساب المهارات.

ويقدر من التحليل أن متوسط الدرجات كان في ارتفاع حتى الدفعة التي بدأت التعليم الابتدائي عام ١٩٨٨ ثم بدأ يتناقص.

غير أن هذه الملاحظة لا تكفي للاستنتاج بأن اكتساب المهارات الأساسية كان في انخفاض مؤخراً. حيث يخضع تلاميذ الدفعات الأحدث ـ نسبة إلى وقت المسح ـ لمؤثرات متضاربة، فيزداد احتمال وجودهم في التعليم، وقت المسح، مما يساعدهم في اكتساب المهارات (كما سيتضح بعد قليل) من ناحية، ولكن، من ناحية أخرى، ينتظر أن يكون عدد الصفوف التي أكملوها (وقت المسح) قليلة، مما يقلل من اكتسابهم للمهارات[٢٠].

ففي العادة يتوقع ظهور «منحنى تعلم Learning curve» بمعنى زيادة اكتساب المهارات بارتفاع عدد الصفوف المكملة. كذلك ينتظر أن تضعف المهارات بعد ترك التعليم، خاصة إذا وقع الانقطاع في البدايات. وبينما كان يلقى اللوم في ذلك على مرور الزمن، دون تدعيم للمهارات، أظهرت دراسة سابقة مهمة في مصر أن احتمال التسرب من التعليم يكون في الأساس أعلى بين من يتدنى اكتسابهم للمهارات (سوانسون، بالإنجليزية، ١٩٨٧).

وبإمعان النظر في التأثير الثلاثي لعام بدء التعليم الابتدائي، وعدد الصفوف المكملة، والمدة منذ ترك التعليم، على متوسط الدرجات، نستنتج وجود منحنى تعلم. وكما ينتظر، يتناقص ميل Slope المنحنى (معدل تزايد اكتساب المهارات نتيجة لزيادة عدد الصفوف المكملة) بطول الفترة منذ ترك التعليم. ولكن فوق ذلك يظهر أن التناقص في ميل المنحنى يتفاقم بمرور الزمن، أى يصبح التناقص أشد بين الدفعات الأحدث. وخلاصة هذا النمط المعقد من التغير أنه يقدر أن اكتساب المهارات الأساسية كان في تناقص منذ منتصف الثمانينيات، في الأغلب، نتيجة لتدنٍّ أسرع في مستوى مهارات المتسربين من التعليم (الذين ربما كانوا الأسوأ تحصيلاً، بداية).

ويقلل ارتفاع معدل رسوب الفرد في التعليم الابتدائي من المقدرة في المهارات الأساسية. ويرتبط طول مدة المساعدة على التعليم في المنزل بزيادة متوسط الدرجات، ولكن إلى حد (حوالي ثلاث ساعات في اليوم، بعد ذلك يتناقص العائد على طول وقت المساعدة، وقد ينتج طول وقت المساعدة من معاناة التلميذ لمشكلات في الاستيعاب).

وعلى مستوى الأسرة يظهر لمستوى التحصيل التعليمي للأم أثر معنوي موجب، ومطرد، على اكتساب المهارات الأساسية. وكذلك لحرص رئيس الأسرة على تحصيل تعليمي مرتفع للبنات، الذي يعبر عن تقدير عال للتعليم عامة في مثل المجتمع المصري.

وفيما يتصل بمتغيرات المدارس المستمدة من قاعدة بيانات وزارة التربية والتعليم يتضح أن اكتساب المهارات يتحسن قليلاً بزيادة نسبة المدرسين المؤهلين جامعياً (في دفعات التعليم أي معلمين جامعيين).

وظهر تأثير مهم لثلاثة من متغيرات نتائج الامتحانات. يقلل ارتفاع نسبة عدم حضور الامتحانات، «القيد على الورق»، من اكتساب المهارات الأساسية، خاصة في الدفعات الأحدث. ويرتفع متوسط الدرجات بزيادة نسبة الناجحين في الدور الأول من الامتحانات، بمعدل متناقص، حتى حد ٩٠٪، ثم يتناقص ببطء بعد ذلك (يلاحظ أن ارتفاع نسبة النجاح في أول دور قد تعني تساهلاً في التصحيح).

وترتبط أدنى مستويات اكتساب المهارات الأساسية بقيم متوسطة من إعادة التلاميذ للصفوف، ولكن يزداد اكتساب المهارات الأساسية عند القيم الأعلى، وبمعدل أسرع في الدفعات الأحدث، وقد يفسر هذا النمط (الشاذ) بقيام تدعيم إيجابي للتعلم مع إعادة الصفوف.

وتشي كل الملحوظات التي توثق أنماطاً بعينها من تأثير متغيرات المدارس على اكتساب المهارات الأساسية، في دفعات الالتحاق بالتعليم الابتدائي الأحدث، إلى تبلور نظام تعليمي يتسم بتدني النوعية مؤخراً.

ومن الأهمية بمكان التطرق إلى المتغيرات المفسرة التي لم يظهر لها تأثير معنوي إحصائياً على متوسط الدرجات.

بالنسبة لمتغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادي لا يظهر للنوع (البنات أو الصبية) أثر معنوي على اكتساب المهارات.

ولا يترتب أثر معنوي على المواظبة في الذهاب إلى المدرسة، ولا على تلقي الدروس الخصوصية أو على المشاركة في مجموعات التقوية تأثير معنوي على اكتساب المهارات الأساسية.

ونعيد إلى الذهن هنا أنه قد ظهر في المبحث السابق للدروس الخصوصية ولمجموعات التقوية، أثر معنوي موجب على إكمال التعليم الابتدائي. وتشير النتيجة الحالية إلى أن الدروس الخصوصية أو مجموعات التقوية وإن أعطت متعاطيها القدرة على اجتياز الامتحانات لإكمال التعليم الابتدائي فإنها لا تكسبهم المهارات المطلوبة.

وعلى مستوى الأسرة والمجتمع تتضمن المحددات غير المعنوية نوع رئيس الأسرة، ومستوى الدخل (أي أن الفقر سبب في حد ذاته مقلل من اكتساب المهارات الأساسية)، ومستوى التحصيل التعليمي في المجتمع المحلي.

أما في حالة متغيرات المدرسة، فلم يظهر لأي من تلك المستمدة من المسح، بما في ذلك «حب المدرسة» الذي كان له شأن كبير في حالة إكمال التعليم الابتدائي، تأثير معنوي. وبين تلك المشتقة من قاعدة بيانات الوزارة، فلم يظهر تأثير معنوي لنوع المدرسة، ولا لتعدد الدورات، ولا لوجود المدرسة في مبنى خاص بها، ولا لنسبة البنات بين التلاميذ، أو عدد التلاميذ للفصل - أو للمدرس، أو نسبة النساء بين المدرسين، أو نسبة المدرسين ذوي المؤهلات التربوية، أو نسبة تلاميذ الترفيع التلقائي - أو المحولين للتعليم المهني، أو نسبة المتسربين.

يظهر التحليل إذاً أن ليس لأي من متغيرات المدارس هذه - والمفترض أن تكون أغلبيتها في الظروف العادية مهمة - تأثير معنوي على اكتساب المهارات الأساسية. وقد يعني ذلك أن بعض هذه المتغيرات تفقد مضمونها في البيئة المصرية، نتيجة للتجانس

الشديد بين المدارس، الحكومية والخاصة[٢١]، في منظور (قلة) التأثير على اكتساب المهارات الأساسية. أو للدقة بدأت هذه المتغيرات تفقد هذا المضمون مؤخراً.

وإذا أضفنا إلى ذلك الأهمية الأعلى كثيراً لمتغيرات السياق الاجتماعي والاقتصادى، والاستنتاجات المقلقة التي نجمت عن ظهور آثار معنوية لبعض المتغيرات المفسرة، لاتضح أن تدنّي اكتساب المهارات الأساسية في التعليم الابتدائي هو مسألة شديدة التركيب، وتتعدى المؤثرات عليها نطاق المدارس بالمعنى المحدود إلى جذور قوية في النسق الاجتماعي ككل، وبوجه خاص في نمط التغير الاجتماعي العام، وليس فقط التعليمي، الذي مرت به البلاد مؤخراً.

المراجع:

نادر فرجانى (١٩٩٤).

دراسة الالتحاق بالتعليم الابتدائي واكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات، المشكاة، القاهرة، أكتوبر.

Farrell J. P. (1993).
International Lessons for School Effectiveness : The View from the Developing World, in : J. P. Farrel and Joao B. Oliveira (Eds.) : Teachers in Developing Countries, Improving Effectiveness and Managing Costs, Economic Development Institute of the World Bank.

Fergany, Nader (1996).
Enrollment in Primary Education and Cognitive Achievement in Egypt, Change and Determinants, Almishkat, Cairo, December.

Hage, J. and Meeker, B. F. (1988).
Social causality, Unwin Hyman, Boston.

Swanson, E. (1987).
Achievement and Wastage, an Econometric Analysis of the Retention of Basic Skills in a Developong Country, Unpublished ph. D. dissertation, University of New York at Buffalo, August 1987.

الهوامش:

(١) كان التعليم الابتدائي في مصر يضم، كما يسود عالمياً، ستة صفوف. ولكن خفض عدد صفوف المرحلة الابتدائية إلى خمسة فقط فى ١٩٨٨، مما أنشأ الدفعة المزدوجة الشهيرة التى ضاق بها النظام التعليمي في مصر ابتداء من السنة الدراسية ١٩٨٩/٨٨، وقد تقرر إعادة الصف السادس ابتداء من السنة الدراسية ٢٠٠٠/١٩٩٩.

(٢) هناك دليل إحصائي قوي على ارتباط مدى التفاوت في الالتحاق بالتعليم الابتدائي حسب النوع، عكسياً مع مستوى الاستيعاب الإجمالي ونوعية المدخلات التعليمية.

(٣) تسمى أيضاً «محكية المرجع». وعلى خلاف الاختبارات النسبية Norm Referenced Tests (NRTs) التي تبنى بالرجوع إلى المستوى القائم في

المجتمعات المدروسة، وتقيس إنجاز الأفراد بالمقارنة بالمستوى السائد فى المجتمع، فإن الاختبارات المعيارية تقوم على قياس الإجادة أو القدرة في مجموعة من المهارات، أو الكفايات، المحددة مسبقاً، تعين عادة من الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية في مرحلة معينة. وفي مثل هذه الاختبارات، فإن الإجادة التامة للمهارات الأساسية المتوخاة، أو الإتقان، تعني الحصول على الدرجات النهائية في الاختبار. ولكن، يسمح عادة بهامش يوازي ١٠٪ على مستوى الفرد، وهامش على مستوى المجتمع، لنحصل على ما يسمى «قاعدة ٩٠ ـ ٩٠» لتعريف مستوى الإتقان الكلي (أن يحصل ٩٠٪ من الأفراد في مجتمع الدراسة، على الأقل، على ٩٠٪ على الأقل من الدرجات فى الاختبار المعياري).

(٤) ومن ناحية أخرى يتعين التفرقة بين «أثر المدارس» و«أثر متغيرات المدارس»، مقاسين بالمساهمة فى «معامل الارتباط المتعدد»، والثاني لا يمكن أن يزيد على الأول.

ينتج «أثر المدارس» من تحليل للانحدار لأحد سمات التعليم يخصص فيه لكل مدرسة مؤشر (متغير يأخذ إحدى قيمتين : صفر أو واحد) يعرف بالنسبة لمدرسة محددة كمرجع. فى هذه الحالة يكون عدد «درجات الحرية» مساوياً لعدد المدارس في العينة ناقصاً واحد. أما «أثر متغيرات المدارس» فيقاس من خلال تحليل للانحدار لأحد سمات التعليم على مجموعة من المتغيرات تقيس خصائص المدرسة، ويكون عدد درجات الحرية مساوياً لعدد المتغيرات ناقصاً واحد.

وفى مجموعة بيانات محددة، يعبر الفرق بين «أثر المدارس» و«أثر متغيرات المدارس» عن مدى قصور «متغيرات المدارس» المعتبرة عن قياس «أثر المدارس» الكلي.

(٥) في مثل هذا التحليل، على سبيل المثال، يقيم الفرق بين البنات والصبية مع أخذ الفروق فى جميع المحددات الأخرى المتضمنة فى النموذج. فمثلاً، فى تحليل انحدار مستوى الالتحاق بالتعليم الابتدائي على نوع الطفل (البنات أو الصبية)، والعمر، وعمل الطفل، ودخل الأسرة، وتعليم الأب والأم، يقيم الفرق بين البنات والصبية فى مدى الالتحاق، إحصائياً، بعد استبعاد الفروق بين النوعين فى توزيع الأطفال حسب العمر، وفي مدى عمل الأطفال، وفى دخل الأسرة، وفى مستوى تعليم الأب والأم.

(٦) يقيس معامل الارتباط المتعدد القيمة التفسيرية للمتغيرات المستقلة المتضمنة فى النموذج، مجتمعة، ويتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، حيث تعبر القيمة القصوى عن تفسير المتغيرات المستقلة، مجتمعة، لكامل التغير فى المتغير التابع، المتصل التغير. وفي حالة المتغير التابع الثنائي (يأخذ القيمة صفراً أو واحداً) يعرف معامل الارتباط المتعدد بطريقة مختلفة، ويسمى فى هذه الحالة «معامل الارتباط المتعدد الظاهري» الذي يتسم أيضاً بارتفاع قيمته فى حالة زيادة القدرة التفسيرية للمتغيرات المفسرة المتضمنة في النموذج مجتمعة.

(٧) أما فى حالة المتغير التابع الثنائي، مثل الالتحاق بالتعليم من عدمه، فتوصف العلاقة بواسطة «نسبة المخاطرة» "Odds Ratio" التى تقيس التغير فى فرصة الالتحاق المقدرة (احتمال الالتحاق/ احتمال عدم الالتحاق) استجابة لتغير يساوى الوحدة في المتغير المفسر، فى وجود، أو باستبعاد تأثير باقي المتغيرات المفسرة المتضمنة فى النموذج. وتدل نسبة مخاطرة أقل من الواحد الصحيح على تقليل المتغير المفسر لاحتمال الالتحاق، والعكس بالعكس.

(٨) ولذلك يتعين فى أغلب الحالات إدخال متغيرات تعبر عن التفاعل بين المتغيرات المفسرة فى النموذج. وفى هذه الحالة، يعني وجود تفاعل، معنوي إحصائياً، بين متغيرين مفسرين. إن التفسير السليم لعلاقة الانحدار يتطلب صرف النظر عن العلاقتين بين المتغير التابع وكل من المتغيرين المفسرين، على حدة.

(٩) من حيث المرجع الزمني تعود متغيرات المدارس التى جمعت من أفراد الأسر في المسح إلى وقت الدراسة في المدرسة الابتدائية، لكل فرد. ورغم أن هذه البيانات تعاني من مشكلات خاصة (ترتبط بجمع البيانات بعد فترة زمنية، يختلف طولها حسب الفارق بين وقت الالتحاق ووقت المسح) إلا أنها من حيث المرجع الزمني أفضل من البيانات التى جمعت من المدارس وقت المسح، أو من قاعدة بيانات وزارة التربية والتعليم.

(١٠) وإن كانت بيانات المدارس ليست ذات شأن كبير في تحديد مدى الالتحاق بالتعليم الابتدائي، بداية، ولكنها، من حيث المبدأ جوهرية في تحديد مستوى إكمال التعليم الابتدائي، واكتساب المهارات الأساسية.

(١١) يقوم توافق بين خصائص المدارس من ناحية، وخصائص الأطفال والأسر من ناحية أخرى، من حيث إن أطفال الأسر الأغنى مثلاً عادة ما يلتحقون بمدارس «أفضل».

(١٢) اقتصر هذا السؤال، توخياً لدقة الاستجابة، على الأفراد البالغين من العمر عشر سنوات أو أكبر. الأمر الذى يعني قصر التحليل في حالتي إكمال التعليم الابتدائي واكتساب المهارات الأساسية على الأفراد البالغين من العمر (١٠ ـ ١٧) عاماً وقت المسح.

(١٣) في الواقع انحدار لوجستيكي Logistic نظراً للطبيعة الثنائية للمتغير التابع (صفر لعدم الالتحاق، واحد لسبق الالتحاق).

(١٤) شملت المتغيرات المحددة أيضاً أربعة من المؤشرات للتعبير عن الفروق بين مناطق المسح الخمس، التى لا تعبر عنها المحددات السابقة الذكر. كذلك تضمنت مجموعة المحددات في المحاولات الأولى من التحليل متغيرات تعبر عن التفاعل بين العمر والنوع ودخل الأسرة، وظهر أنها غير معنوية إحصائياً، ومن ثم استبعدت من التحليل النهائي.

(١٥) أجرى المسح فى ربيع ١٩٩٤، ومن ثم كان الأطفال بدأوا الدراسة فى خريف ١٩٨٩ لم يتعدوا، بعد، الصف الخامس، والأخير، من المرحلة الابتدائية.

(١٦) تعنى صفة «لغات» الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية فى المدرسة.

(١٧) أحد المعالم الغريبة فى نظام التعليم، والتي تقضي بنقل التلميذ إلى صف أعلى إذا رسب مرتين متتاليتين في امتحان النقل فى نهاية الصف الثالث!

(١٨) واحدة أخرى من سمات التعليم السيئة، وتقضي بتحويل من ينهون المرحلة الابتدائية دون أن يؤهلهم مجموع الدرجات للالتحاق بالمرحلة التالية، والتي تدخل ضمن التعليم الأساسي، إلى المساق المهني للتعليم.

(١٩) لا يمكن لأسباب فنية تقدير «أثر المدارس» عندما يكون المتغير التابع مؤشراً (صفر، ١).

(٢٠) يعضد هذا ظهور «تفاعل ثلاثي»، عالي المعنوية الإحصائية، بين عام بدء التعليم الابتدائي، وعدد الصفوف المكملة، والمدة منذ ترك التعليم.

(٢١) توجد فى مصر بعض المدارس الخاصة الرفيعة المستوى، ولكنها لا تضم إلا نسبة ضئيلة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

خصائص الأسرة واختيار مهنة المستقبل بين الأطفال

د. أمل دكاك، د. أحمد الأصفر*

يُعد اختيار الطفل مهنة المستقبل التي يفضلها على غيرها من المهن نتاجاً لتجربة اجتماعية خاصة تتفاعل فيها العوامل الاجتماعية والاقتصادية والمدرسة والبيئة المتنوعة، وهي في الوقت ذاته عامل أساسي من العوامل المؤثرة في شخصية الطفل، وموجِّه رئيسي من موجهات سلوكه، فتفضيل الطفل لأي مهنة من المهن يجعله يتمثل شروط هذه المهنة وظروفها، ويقيم أنماط السلوك التي يمارسها في ضوء تفضيله، هذه المهنة أو تلك، فيستعيد من أنماط السلوك ما يجده بعيداً عن شروط هذه المهنة، ويقترب من الأنماط الشديدة الصلة بها. ورغم أن هذا التمييز يقتضي وضوح المهنة في تصوره، ويرتبط بدرجة الرغبة بممارسة هذه المهنة أو تلك، غير أن التفضيل بحد ذاته ينطوي على ثقافة يقوم عليها، وهو ليس سلوكاً اعتباطياً لا يمكن تفسيره، بل هو سلوك اجتماعي خاضع للتفسير، ويمكن التعرف إلى العوامل المؤدية إليه، شأنه في ذلك شأن مظاهر السلوك الإنساني الأخرى، كما أنه يأتي على أنماط، منها ما يوافق الشروط المحيطة، ويبني على أسس مستمدةٍ من خصائص شخصية الطفل نفسه، ومنها ما يأتي على غير توافق وبتأثير البيئة المحيطة، وغالباً ما يترتب على ذلك جملة

● د. أمل دكاك خبيرة في شئون الإعلام والطفولة، من سوريا.
د. أحمد الأصفر رئيس شعبة الاجتماع بكلية الآداب، جامعة دمشق، ورئيس معهد ابن خلدون للدراسات الاجتماعية.

من الآثار السلبية التي تمس حياة الفرد، وتؤثر في شخصيته، وفي أدائه الاجتماعي وتفاعله مع الآخرين.

وتتجه الدراسة في معالجتها موضوعاتها في سبعة محاور. يبحث أولها في تحديد موضوع الدراسة ومسوغاتها النظرية والعملية. ويعرض المحور الثاني للأصول النظرية للبحث والدراسات السابقة المعنية بموضوع الدراسة. ويتناول المحور الثالث الافتراضات الرئيسية للبحث وأهدافه. ويعرض المحور الرابع خصائص الاستبيان المعتمد وأداة الدراسة. كما يصف المحور الخامس مجتمع عينة البحث وخصائص العينة المختارة، وتمثيل العينة للمجتمع الأصلي. ويشرح المحور السادس النتائج الأساسية التي خلصت إليها الدراسة. وأخيراً يقدم المحور السابع خلاصة نتائج البحث.

أولاً: تحديد موضوع الدراسة ومسوغاتها النظرية والعملية:

تُعد الظروف الاجتماعية للأسرة واحدة من أبرز العوامل الموضوعية المؤثرة في اتجاهات الأطفال وقيمهم وأفكارهم وميولهم، وتأتي ثقافة الأبوين وطبيعة العمل الذي يمارسه كل منهما في مقدمة العوامل المؤثرة في كيفية اختيار الطفل مهنة المستقبل. فإذا كان القرب من المهنة، ومعرفة ظروفها، يشجع الطفل على اختيارها، فإن موقف الأبوين وتقييم كل منهما لها يدفعه إلى اختيارها بقوة أحياناً، أو البحث عن غيرها أحياناً أخرى. وقد تكون دوافعه الذاتية أقوى من العوامل المؤثرة فيه، فيأتي اختياره قوياً، وميله شديداً. وقد لا يكون الطفل على أي وجه من هذه الوجوه، فيأتي تصوره غامضاً، وسلوكه في هذا المضمار مضطرباً، وسريع التأثر بالظروف المحيطة.

وتكمن أهمية الموضوع في اقتران عملية الاختيار بتكوين الطفل لنموذج ثقافي يحدد من خلاله أنماط سلوكه وطرق تفاعله مع الآخرين. ويسهم هذا النموذج في التأثير في اتجاهات الطفل وميوله ورغباته وطموحاته، ذلك أن اختيار مهنة من المهن، والسعي إلى عمل في نطاقها يستوجب تمثل شروطها ومعاييرها، واعتماد النموذج المرتبط بها معياراً لسلامة كل سلوك، واستقامة كل تصرف.

غير أن عملية الاختيار تنطوي على مخاطر كبيرة بمقدار ما تحمله من موجهات

تؤثر في السلوك والاتجاهات والقيم، فغياب الشروط الموضوعية التي توفر إمكانية ممارسة هذه المهنة أو تلك، وظهور عقبات تحول دون الغاية التي يسعى إليها الطفل، تجعله يعيش فراغاً كبيراً لا يستطيع تجاوزه، أو يعيش فشلاً بعد آخر. لذلك فإن عملية الاختيار ليست أمراً يسيراً، ولا هي قرار عابر يمكن التحرر من تبعاته السلبية في حال عدم تحققه أو بلوغه، فتكون آثارها على بنية الشخصية في وقت لاحق كبيرة إلى درجة قد تتحطم معها كل المعايير الأخلاقية والاجتماعية التي رافقت السعي إلى بلوغ الهدف وتحقيق الطموح.

لقد لوحظ في الفترة الأخيرة أن عدداً كبيراً من الأبناء وبفعل تشجيع أوليائهم يندفعون إلى اختيار مجموعة من المهن دون مجموعة أولى، وتفضيلها على غيرها من المهن منذ نعومة أظفارهم، غير أن السمات والخصائص التي تصف الأفراد وتباينها بينهم تجعل القليل منهم قادراً على تحقيق هذه الغاية؛ ذلك أن متابعة التعليم في مجال الطب تتطلب مجموعة كبيرة من الخصائص الذاتية والموضوعية التي لا تتوافر بالضرورة لمعظم الأبناء، الأمر الذي يجعل من اختار هذه المهن ولا تتوافر لديه إمكاناتها يصاب بخيبة الأمل عندما يجد نفسه في فراغ نشأ بسبب عدم التوافق بين الطموح والإمكانات العملية المتاحة أمامه.

إن عملية اختيار مهنة المستقبل، أو مجرد تفضيل مهنة على أخرى لهذا الغرض، هي سلوك إنساني من أشكال السلوك التي يمارسها الطفل، وتترتب عليه نتائج تتصل مباشرة بأنماط سلوكه مع الآخرين، وأشكال تفاعله معهم. وإذا كانت ظروف الأسرة، والبيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل توفر العوامل الأساسية لهذا الاختيار أو ذاك، فإن تأثير الأبوين يأتي في مقدمة العوامل لما يتمتع به كل منهما من نفوذ وسلطان على الطفل لا يحظى به غيرهما، منذ أن يعي الطفل ذاته، ويتفاعل مع الأشياء على مبدأ الفعل وردة الفعل (الاستجابة).

وتزخر أدبيات علم الاجتماع بتفسيرات عديدة لطبيعة العلاقة بين ظروف الأسرة وأنماط السلوك الاجتماعي عند الطفل. وإذا كانت الدراسات المعنية بظروف الأسرة واختيار الطفل مهنة المستقبل قليلة، فإن الدراسات التي تحاول رصد العلاقة بين ظروف الأسرة وأنماط السلوك الاجتماعي بين الأبناء واسعة بدرجة كبيرة، ويمكن النظر إليها على أنها تشكل الأساس النظري للبحث.

أما من الناحية العملية، فتكمن أهمية الدراسة في كونها تعالج مشكلة واقعية لا يعاني منها الطفل في حينها، إنما تظهر المعاناة في وقت لاحق، خاصة عندما تظهر صعوبة التوفيق بين عمليات الاختيار وإمكانية التحقق، فعندما يقوم الأبوان بتشجيع طفلهما على اختيار مهنة من المهن التي لا تتوافر له إمكانات النجاح فيها، كالطبيب، أو المهندس، أو المحامي.. أو المهن الفنية والحرفية .. ويسقطون عليه ما كانوا يسعون إلى تحقيقه في حياتهما دون أن تتوافر لهذا الاختيار مقوماته الشخصية والاجتماعية والتعليمية المكافئة، فإن احتمالات الفشل تكون كبيرة بعد تحطم نموذج المهنة التي شغلت الشاب منذ طفولته، وغدت موقع اهتمامه الأول.

وفي ضوء ذلك تكمن أهمية التعرف إلى الظروف الأسرية التي تدفع الطفل إلى اختيار هذه المهنة أو تلك، أو تفضيل هذا العمل أو ذاك بغية تقديم الاقتراحات العملية والتوصيات التي قد يكون من شأنها توجيه الأبوين لما ينبغي ممارسته من سلوك إزاء اختيار الأبناء مهنة المستقبل. فليس تشجيعه على اختيار ما عجز الأبوان عن تحقيقه كفيلاً بأن يحقق له النجاح في حياته المستقبلية، إنما توجيه الطفل وفق إمكاناته الذاتية، ووفق الظروف المتاحة أمام الأسرة في البيئة الاجتماعية التي تعيشها.

وقد ساعدت مجموعة من الشروط الموضوعية السائدة في سورية، كمجانية التعليم، وضرورة استيعاب الجامعات لكل خريجي المرحلة المتوسطة، وانتشار مؤسسات التعليم العالي في معظم المحافظات السورية، بما في ذلك المناطق الريفية، على سهولة وإمكانية التحقيق، فلم يعد اختيار مهنة الطبيب، والعمل على تحقيق هذه الغاية وقفاً على فئة دون أخرى من السكان، إنما أصبحت هذه الغاية قريبة من التحقق بالنسبة لكل شاب، ولكل طالب في المرحلة الثانوية، ويدرك الآباء والأبناء أن الشروط الموضوعية تتيح لهم ذلك بقوة، ولا توجد معوقات تحول دون هذه الغايات سوى درجات التحصيل الدراسي المحققة في مرحلة التعليم المتوسطة، الأمر الذي يعني بالنسبة إلى الأبناء والآباء على حد سواء أن المشكلة مرتبطة بالذات، وليست بشروط موضوعية خارجة عن الإرادة، لذلك أصبحت سهولة الهدف وإمكانية التحقق عاملاً من العوامل التي تشجع الأبناء والآباء على اختيار المهن المستقبلية على أساس مشاعرهم وعواطفهم، أكثر من قيامها على اعتبارات المؤهلات الشخصية والكفاءة الذاتية، وفي ذلك تكمن مشكلة البحث، وفيما يترتب عليها من تضخم في نسبة من اختاروا مهناً على حساب أخرى.

ثانياً: الأصول النظرية للدراسة وأثر الأسرة في توجيه الطفل وضبط السلوك واختيار المهن:

ليس من اليسير رصد الدراسات الاجتماعية السابقة التي حاولت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين ظروف الأسرة واختيار الأطفال مهنة المستقبل. فالبحوث المعنية باختيار المهنة غالباً ما تكون معنية بفئة الفتيان والشباب الذين تجاوزوا مرحلة التعليم الأساسي، وأخذوا باختيار مشاريع حياتهم المستقبلية. ولما كانت الدراسات المعنية بالموضوع مباشرة ضعيفة نسبياً، أو أن اطلاعنا عليها ما زال ضعيفاً فإن الأساس النظري لموضوع البحث يتصل بأثر ظروف الأسرة بتوجيه الطفل، وضبط أشكال السلوك التي يمارسها في حياته اليومية، والبحث في إطاره النظري العام لا شك أنه واسع جداً، ويجد الباحث فيه معالجات نظرية كثيرة.

ومن مجموع الدراسات التي تم العثور عليها، وفيها معالجة نظرية وعملية واضحة لأثر الأسرة في توجيه الطفل، وضبط أنماط سلوكه، تظهر الدراسات التي نشرها المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب في الرياض، حول دور الأسرة في الوقاية من الجريمة والانحراف، والتي أعدها كل من الدكتور عبد الله خوج، والدكتور فاروق عبد السلام (١٩٨٩)، ودور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي، تأليف الدكتور عبد المجيد سيد أحمد منصور (١٩٨٧)، ودراسة الخلفية الأسرية ومعدلات التحصيل الدراسي، للدكتور إبراهيم عثمان (١٩٩٣).

ففي دراستهما لدور الأسرة في الوقاية من الجريمة والانحراف يركز كل من عبدالله خوج، وفاروق عبد السلام على الجوانب الشخصية التي تتشكل داخل الأسرة وتأثيرها، ويوضحان الكيفية التي تشكل من خلالها المفاهيم الأساسية لدى الطفل، والمردود النفسي والاجتماعي لهذا التكوين.

ويوضح الباحثان ارتباط تكوين الشخصية السليمة بمقدار الرعاية التي يوليها الأبوان لطفلهما، خاصة مع مراعاتهما للمعايير الاجتماعية الإسلامية، فالإسلام لم يهمل دور الأسرة في تكوين الشخصية المتزنة وفي تكوين صورة جيدة للطفل عن نفسه، الأمر الذي يساعده على اكتشاف شخصيته، والتعرف إلى ما يستطيع فعله، وما لا يستطيع، ومدى تحمله لمواقف الفشل أو النجاح في تعامله مع الآخرين، وفي قبوله سلبيات شخصيته وإيجابياتها وتحديد نمطها وطريقة إدراكها للعالم المحيط (خوج، وعبد السلام، ١٩٨٩، ٤٤).

وينتهي الباحثان في دراستهما إلى أن الأسرة العربية تستطيع القيام بدور إيجابي وفي الحد من الانحرافات السلوكية إذا اتجهت بكل قواها نحو المبادئ الإسلامية في التربية، ذلك أن كل ما يبدو من سلوك منحرف مرده إلى المربين أنفسهم، وبُعدهم عما نادى به الإسلام من مبادئ إنسانية ونواح تربوية أصيلة (خوج، وعبد السلام، ١٩٨٩، ١١٨).

وفي دراسته عن دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي يستخدم (عبد المجيد سيد أحمد منصور) مقياس العلاقات الأسرية ومستوى التطابق بين أعضاء الأسرة، وهو المقياس الذي أعده كل من الدكتور فتحي السيد عبد الرحيم، والدكتور حامد عبد العزيز الفقي، حيث قاما بتطبيق هذا المقياس على (١١٠) أسرة بدولة الكويت، وضمت الدراسة (٣٣٦) فرداً. ويستخدم الباحث هذا المقياس في دولتين عربيتين هما جمهوريتا الصومال الديمقراطية، واليمن، وذلك على (١١٦) أسرة، حيث بلغ عدد الأفراد المشمولين (٥٠٢) فرد (سيد أحمد منصور، ١٩٨٧، ١٣٣).

يورد الباحث في نهاية دراسته مجموعة من النتائج التي توصل إليها والتي توضح العوامل المؤثرة في طبيعة العلاقات الأسرية، والتي تأتي في مقدمتها عوامل حجم الأسرة، والجنس، والمستوى الاقتصادي، والبيئة الثقافية داخل الأسرة. فقد دلت الدراسة على أنه مع ازدياد عدد أفراد الأسرة يقل التطابق الأسري، وفي مجال الجنس يلاحظ وجود اختلاف في العلاقات الأسرية نتيجة تفوق عدد الذكور على عدد الإناث، فلا تزال تنتشر في مجتمعنا العربي ظاهرة سيطرة الذكور على الإناث، وقد تكون هذه السيطرة بقصد التوجيه والتنظيم والضبط، وقد تكون على العكس شكلاً من أشكال الاستبداد أو التسلط وتقييد الحرية. كما أظهرت الدراسة أثر المستوى الاقتصادي في الروابط الأسرية، فتارة يكون هذا العامل إيجابياً، إذا كان الإنفاق غير مقيد، أو لا يوجد إيثار لبعض الأبناء على بعضهم الآخر، وقد يكون عاملاً سلبياً إذا لم يدرك الأبناء ترشيد الإنفاق واستغلال الموارد المالية فيما يعم بالنفع أفراد الأسرة. كما تظهر الدراسة أثر البيئة الثقافية داخل الأسرة، حيث يؤدي تحسن الوضع الثقافي إلى زيادة الوعي والإدراك بين أفراد الأسرة الواحدة، وإلى قيام الآباء بالتعامل مع أبنائهم بطريقة ديموقراطية، ويتناقشون معهم في المسائل والشؤون الأسرية (سيد أحمد منصور، ١٩٨٧، ١٧٧ ـ ١٨٠).

وفي دراسته التي وضعها بعنوان (الخلفية الأسرية ومعدلات التحصيل الدراسي) يهدف الدكتور إبراهيم عثمان إلى الإجابة عن التساؤلات الرئيسية حول العلاقات الارتباطية المحتملة بين مستويات التحصيل الدراسي وكل من الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والبناء الأسري، والتوجه القيمي في الأسرة، والبيئة الثقافية فيها (عثمان، ١٩٩٣، ١٣).

وقد خلص الباحث إلى التأكيد على أن هناك علاقة ارتباط بين الخلفية الأسرية ومعدلات التحصيل العلمي للأبناء، وقد تم التوصل إلى هذه النتيجة من خلال التدرج بنتائج العناصر المكونة لمفهوم الخلفية الأسرية، وقد ظهر أن المتغيرات والعوامل التي ترتبط بالمستوى المعرفي والثقافي للأسرة تؤدي دوراً أقوى من تلك التي تعبر عن المستوى المادي للأسرة في التأثير في رفع معدلات التحصيل الدراسي وخفضها. وبرغم هذا التفاوت الظاهر، فإن التداخل الوظيفي لكل من هذين النوعين، وما تقوم به الحالة المادية من تهيئة البيئة الأكثر مساعدة على التحصيل يترك مجالاً للقول إن العلاقات الارتباطية التي تم ذكرها لا تعبر بدقة عن واقع العلاقات المعقدة، وإنما يمكن أن تفهم على أنها مجرد مؤشر كمي يمكن الاستدلال به على اتجاه العلاقة وقوتها (عثمان، ١٩٩٣، ٢١).

كما يكشف (ناثر سارة) عن الخلفية الأسرية للتحصيل الدراسي بين الأبناء من خلال ما يظهره من مرافقة ظروف الأسرة للطفل مع انتقاله إلى مدرسة، وسعيه إلى تحقيق التحصيل الدراسي المكافئ، حيث تشكل معوقات تحول دون اندماجه الكلي في الحياة الدراسية. ومن جملة العوامل المؤثرة في ذلك اللغة التي يتعلمها، واللهجات التي ينطق بها، والتصور السلبي نحو الذات، والاتجاهات السلبية نحو الآخرين، والمعرفة المحمولة والمحملة بالخرافات، والقيم المختلفة عن المدرسة، والاختلاف مع الأنماط والقوالب التي تفرضها المدرسة، وتشكل هذه العوامل برأي الباحث معوقات حقيقية للطفل، وخاصة أبناء الطبقات الفقيرة (سارة، ١٩٩٦، ٢٠١).

وإلى جانب الدراسات التي اهتمت بطبيعة العلاقة بين ظروف الأسرة وطرق توجيه الطفل والتأثير عليه، وضبط سلوكه، يلحظ المتتبع مجموعة أخرى من البحوث التي أولت اهتمامها بطبيعة العلاقة بين ظروف الأسرة واختيار الأبناء لمهنهم بشكل مباشر،

ومن ذلك دراسات (دوفان وأدلسون) و(أليسون)، و(قبلان المجالي)، و(أمل معطي).

وتعد دراسة (دوفان وأدلسون) من أقدم هذه الدراسات، حيث ركزت على الاهتمام بالمراهق، وكيفية انتقائه للمهنة التي تم اختيارها، وقد طبق الباحثان الطريقة التجريبية على أفراد عينة مؤلفة من (١٠٤٥) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي، وتبين لهما أن القسم الأعظم من المهن التي اختارها الذكور مثلت تقدماً على مهن آبائهم، بينما اختار نصف أفراد العينة أعمالاً حرة. كما توصل (أليسون) في دراسة أخرى إلى نتيجة تتمثل في أن البيئة الاجتماعية تؤدي دوراً أساسياً خارج نطاق الأسرة، في تحديد ميول الفرد، وأن الميول المهنية تنمو بسرعة أكبر بين أبناء المدينة بالموازنة مع أبناء الريف (معلا، ١٩٨٨).

كما شملت دراسة (غولوب ودوينيا) ست مؤسسات في مدينة بوخارست، وضمت (٨٢) شاباً تراوحت أعمارهم بين (١٧ ـ ٢٦) سنة، وقد تركزت أسئلة الاستبيان على دوافع اختيار المهنة التي يمارسونها، وقد بينت النتائج أن (٧٠٪) من أفراد العينة لم يكن لهم أي أختيار علمي، إنما اعتمدوا بشكل أساسي على أسرهم في اختيارهم المهنة التي يمارسونها (نعامة، ١٩٨٤، ٧٦).

وفي دراسته عن المكانة الاجتماعية للمهن والوظائف الشائعة في المجتمع الأردني، يوازن (قبلان المجالي) بين (٦٠) مهنة شائعة في المجتمع الأردني من خلال استخدام استبيان أعد لهذا الغرض، وفيه يضع المبحوث تقييمه لكل مهنة على سلم متدرج مؤلف من خمسة مستويات هي (ممتازة، وجيدة، ومتوسطة، وأقل من متوسطة، وضعيفة) وتم استخلاص المكانة الاجتماعية لكل مهنة من خلال معدل الدرجات التي تحصل عليها كل مهنة بالموازنة مع المهن الأخرى. وقد خلص الباحث إلى تصنيف المهن المدروسة في ثلاث فئات، الأولى هي المهن التي كان لكل منها (٨٠) درجة وأكثر، والثانية بين (٥٠) و(٨٠) والثالثة التي كان لها أقل من (٥٠). وقد جاءت مهن الطبيب، والمحافظ، ونائب البرلمان، والأستاذ الجامعي، ومهندس الكمبيوتر، في مقدمة المهن المختارة، ومن أكثرها أهمية. وتظهر الدراسة أن مهن الفئة الأولى تشترك في ثلاثة عناصر أساسية هي قيامها على التعليم العالي، والدخل المرتفع، وممارسة السلطة. والفئة الثانية، ويأتي في مقدمتها عالم الدين، والصحفي، ورئيس

البلدية، والضابط في الجيش ومتعهد البناء. ويصعب وجود خصائص مشتركة بين مهن هذه المجموعة، ولكنها اشتملت على مهن يدوية وحرف وأعمال تتطلب قدراً من الثقافة والخبرة، والميل الفني. أما مهن الفئة الثالثة التي جاءت في مقدمتها مهن الجزار، وسائق الشاحنة، وساعي البريد، والمطرب. فهي مهن لا تتطلب تعليماً متقدماً، أو تدريباً مسبقاً (المجالي، ١٩٩٠، ١٣١ ـ ١٣٤).

وينتهي الدكتور المجالي إلى إظهار مجموعة من العوامل التي تؤثر في نظرة المجتمع لأي مهنة من المهن، والتي يأتي في مقدمتها مستوى التعليم، ومعدل الدخل، والسلطة. ويظهر الباحث أن الفروق الثقافية بين المجتمعات لم يكن لها فاعلية في إحداث اختلافات في المكانة التي تتمتع بها المهن في تلك المجتمعات، فهناك توافق كبير في تقييم المهن بين المجتمعات المختلفة (المجالي، ١٩٩٠، ١٣٧).

كما خلصت (أمل المعطي) إلى أن الأسرة تؤثر تأثيراً مباشراً في عملية تنشئة الأطفال وإقبالهم على العمل المهني، وقد أشارت نتائج الدراسة الميدانية التي أعدتها الباحثة إلى التوافق الكبير بين المستوى التعليمي للوالد والوالدة وانعكاسه على الابناء في متابعة دراستهم الفنية، باعتبار أن العامل التعليمي يشكل أهمية كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية (معطى، ١٩٩٥، ٢١٢). كما تشير نتائج الدراسة إلى أن التقارب بين عمل الوالد وعمل الوالدة يؤثر تأثيراً قوياً على مستقبل الأبناء وتوجيههم نحو الأعمال المتعددة، المهنية منها والمكتبية (معطي، ١٩٩٥، ٢١٤).

ويلاحظ في الدراسات السابقة أنها تعالج ثلاثة موضوعات: الأول دور الأسرة في توجيه الطفل ممارسة الضبط الاجتماعي لسلوكه منعاً من انحرافه، وسعياً نحو وقايته من ممارسة الأفعال التي تخرجه عن جادة الصواب، والثاني أثر الأسرة والبيئة الاجتماعية في اختيار الأبناء مهنة المستقبل، والثالث المكانة الاجتماعية للمهن في المجتمع، وفي حين ترتبط المجموعة الأولى من الدراسات بموضوع البحث من كونها تبحث في أثر الأسرة بتكوين السلوك عند الطفل، ولكنها لا تبحث مباشرة في أثر الأسرة باختيار الطفل مهنة المستقبل، ويأتي مسوغ ذلك أن عملية الاختيار بحد ذاتها هي سلوك اجتماعي يخضع للمعايير التي تخضع لها أنماط السلوك الأخرى، وتأتي ضرورة ذلك لندرة الأبحاث المعنية مباشرة بالسلوك المدروس.

وتوصف المجموعة الثانية بأنها تهتم بعملية اختيار المهن، ولكن ليس بين الأطفال، إنما بين الشباب الذين أخذت شخصياتهم بالتفاعل مع الظروف المحيطة بهم، وهم على درجة من النضج والخبرة التي لا تتوافر بالقدر نفسه، وقد تطلبت الضرورة ذلك للاعتبار نفسه، وهو ندرة الأبحاث التي اهتمت بالموضوع ذاته. وتأتي أهمية الدراسة الأخيرة التي أظهرت المكانة الاجتماعية للمهن في المجتمع الأردني لكونها تبين طبيعة المهن التي نالت موقعاً متميزاً في المجتمع الأردني، والمهن التي نالت مكانة اجتماعية أقل أهمية، وتساعدنا على إجراء بعض المقارنات في هذا الخصوص.

ثالثاً: افتراضات البحث وأهدافه الرئيسية:

يعتمد البحث في تفسيره لطبيعة العلاقة بين ظروف الأسرة واختيار الطفل مهنة المستقبل على مجموعة من الافتراضات النظرية المتمثلة بالافتراضات الرئيسية التالية :

١ - يرتبط اختيار الطفل مهنة المستقبل بالجنس حيث تميل الإناث إلى اختيار المهن الطبية، والتعليمية، والقانونية، بينما يميل الذكور إلى اختيار المهن الهندسية والصناعية والحرفية والتجارية وغيرها.

٢ - يرتبط اختيار الطفل مهنة المستقبل بحجم الأسرة، فالأطفال أبناء الأسر الصغيرة الحجم أكثر ميلاً إلى المهن الطبية والهندسية، بينما يعد أبناء الأسر الكبيرة الحجم أكثر ميلاً إلى المهن الصناعية والتجارية بسبب تباين درجة الاهتمام والرعاية من قبل الأبوين، فالرعاية أكبر وأشمل في الأسر الصغيرة، بينما هي ضعيفة في الأسر الكبيرة الحجم.

٣ - يرتبط اختيار الطفل مهنة المستقبل بموقع الطفل بين إخوته، فاهتمام الأسرة بالطفل الأول قد يكون أفضل من اهتمامها بالطفل الثاني، أو الأوسط، أو الأخير، لذلك قد تميل الأسرة إلى تشجيع ولدها الأول لمتابعة تعليمه وحصوله على المؤهلات التي تجعله طبيباً أو مهندساً.

٤ ـ يرتبط اختيار الأطفال مهنة المستقبل التعليمي بالأبوين، حيث يميل الأبناء إلى اختيار مجموعة المهن الطبية والهندسية مع ارتفاع المستوى التعليمي، بينما يميلون إلى اختيار المهن الأخرى مع انخفاض مستوى التعليم.

٥ ـ يرتبط اختيار الأطفال مهنة المستقبل بمجال عمل الأبوين، فيميل أبناء العاملين في القطاع الوظيفي إلى اختيار المهن الطبية وما شابهها، ويميل أبناء العاملين في القطاع الخاص إلى ممارسة المهن الأخرى المتعلقة بقطاعات التجارة والصناعة.

٦ ـ يرتبط اختيار الأطفال مهنة المستقبل بطبيعة البيئة الثقافية السائدة في الأسرة. فوجود المكتبة في المنزل قد يجعل الطفل أقرب إلى البيئة الثقافية وأكثر ميلاً إلى متابعة تحصيله الدراسي وممارسته المهنة التي تناسب هذه البيئة، بينما يؤدي غياب المكتبة إلى الابتعاد عن هذه البيئة، والإقبال على اختيار المهن الأخرى.

وفي ضوء الافتراضات الرئيسية للبحث تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الرئيسية التالية :

١ ـ هل توجد فروق إحصائية جوهرية بين الذكور والإناث في اختيارهم المهن المستقبلية؟

٢ ـ هل توجد فروق إحصائية جوهرية بين الأسر الكبيرة الحجم، والأسر الصغيرة الحجم في اختيار الأبناء مهنة المستقبل ؟

٣ ـ هل توجد فروق إحصائية جوهرية بين الأطفال ذوي المرتبة الأولى بين إخوتهم والأطفال ذوي المرتبة المتوسطة، والأطفال ذوي المرتبة الأخيرة في اختيارهم مهنة المستقبل؟

٤ ـ هل توجد فروق إحصائية جوهرية بين أبناء أرباب الأسر ذوي المستويات التعليمية المرتفعة وأبناء أرباب الأسر ذوي التعليم المنخفض في اختيار الأطفال مهنة المستقبل؟

٥ ـ هل توجد فروق إحصائية جوهرية بين أبناء أرباب الأسر العاملين في مؤسسات الدولة والقطاع العام وأبناء أرباب الأسر العاملين في القطاع الخاص في اختيار

الأطفال مهنة المستقبل ؟

٦ ـ هل توجد فروق إحصائية جوهرية بين أبناء الأسر الذين توجد في أسرهم مكتبة أو مجلات، وبين أبناء الأسر الذين لا توجد لديهم مكتبة في اختيارهم مهنة المستقبل؟

وتعتمد الدراسة في تحليلها الفروق الجوهرية الدالة بين مجموعات الدراسة على معامل (كا٢)، والذي يصاغ على الشكل التالي (الصوفي، ١٩٨٥، ٧) :

كا٢ = مجـ ((ت ــ ت)٢) / ت.

رابعاً : تصميم الاستبيان وأداة جمع البيانات :

تم تصميم قائمة الاستبيان على أساس الافتراضات الرئيسية للبحث وأهدافه، وتم توزيعها في أربعة أجزاء، تناول الجزء الأول الخصائص الأساسية للطفل المتمثلة بالجنس، وعدد الإخوة، وترتيب الطفل بين إخوته. ويتضمن الجزء الثاني البيانات المتعلقة بالحالة التعليمية للوالدين ومجال عملهما، والجزء الثالث الذي يتضمن البيانات الخاصة بوجود مكتبة داخل المنزل، ومجلات. أما الجزء الأخير فارتبطت أسئلته بالمهنة المفضلة مستقبلاً بالنسبة إلى الطفل.

وقد خضعت قائمة الاستبيان للتعديلات بعد تحكيمها من قبل أساتذة مختصين معنيين بشؤون الطفل، كما أجريت على أسئلة الاستبيان عملية التحقق من ثبات مفردات الأسئلة بطريقة الاحتمال المنوالي التي تلخص صيغتها على الشكل التالي (بهي السيد، ١٩٨٦، ٦٥٠) :

ث = ((ن / ن ــ ١) × (ل ــ ن)).

حيث تمثل (ن) العدد الإجمالي لاحتمالات الإجابة، و(ل) قيمة أعلى تكرار في التوزع.

خامساً : مجتمع البحث الميداني وعينة الدراسة :

يعد تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة دمشق، وللصفوف الثالث والرابع

والخامس والسادس بمثابة المجتمع الأصلي للبحث الميداني، ويصل عددهم الإجمالي إلى نحو (١٣٥٩٥٣) تلميذاً وتلميذة، منهم (٥٢,٢٪) ذكور و(٤٧,٨٪) إناث. توزعوا في الصفوف الأربعة كما يبين ذلك الجدول رقم (١)، وذلك في (٣١٣) مدرسة ابتدائية.

ومن مجموع المدارس الابتدائية تم انتقاء (٣٤) مدرسة تم توزيعها إدارياً بحسب المناطق الامتحانية المقررة في مديرية تربية دمشق، كما تم انتقاء (١٠٪) من تلاميذ كل صف من الصفوف المشمولة بالدراسة على أساس اللوائح الشاملة لأسماء التلاميذ المعتمدة في كل مدرسة وذلك بطريقة العينة العشوائية المنظمة، بمدى فئة قدره (١٠) أسماء. وقد بلغ عدد التلاميذ المشمولين في العينة (١٠٠١) تلميذاً

الجدول رقم (١)

يبين توزع تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس بحسب الجنس للعام الدراسي (١٩٩٦ / ١٩٩٧)

الجنس	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع	النسبة ٪
ذكور	٢٠٨٥٨	١٧٦٣١	١٦٩١١	١٥٦٢٧	٧١٠٢٧	٥٢,٢
إناث	١٦٧٨١	١٦٥٥٥	١٦٢٧٩	١٥٣١١	٦٤٩٢٦	٤٧,٨
المجموع	٣٧٦٣٩	٣٤١٨٦	٣٣١٩٠	٣٠٩٣٨	١٣٥٩٥٣	١٠٠

المصدر: وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، الدليل الإحصائي السنوي لعام ١٩٩٦/١٩٩٧م.

ولدراسة مدى تمثيل العينة للمجتمع الأصلي تم استخدام طريقة تقسيم العينة إلى عينتين فرعيتين، ومقارنة المبحوثين في العينتين للتعرف إلى مقدار التجانس بينهما، ودرجة انتسابهما لمجتمع واحد، وقد جاءت الدراسة لتبين ارتفاع درجة التجانس بين المجموعتين وغياب الفروق الإحصائية الدالة بينهما لكل من متغيرات مهنة المستقبل، وعدد الإخوة، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، وعمل الأب، وعمل الأم، ووجود مكتبة في المنزل. ويبين الجدول رقم (٢) أن درجة التجانس واضحة عند مستوى الثقة المساوي لنسبة (٠,٩٩)، وذلك في المتغيرات كافة.

الجدول رقم (٢)

يبين دلالة الفروق في المتغيرات المدروسة بين مجموعتي الدراسة

المتغير	درجات الحرارة	قيمة كاي التجريبية	دلالة ٠,٩٥	دلالة ٠,٩٩	دلالة التوزيع
مهنة المستقبل	٥	٥,٨٨	١١,١	١٥,١	غير دال
عدد الإخوة	٢	٠,٧٤	٦	٩,٢	غير دال
مستوى تعليم الأب	٨	٣,٤٤	١٥,٥	٢٠,١	غير دال
مستوى تعليم الأم	٦	٧,٣٥	١٢,٦	١٦,٨	غير دال
عمل الأب	٦	١,٤٧	١٢,٦	١٦,٨	غير دال
عمل الأم	٤	١,١٣	٩,٥	١٣,٣	غير دال
وجود مكتبة	١	٠,٣٣	٣,٨	٦,٦	غير دال

سادساً : نتائج الدراسة وأثر الظروف الأسرية في اختيار مهنة المستقبل بين الأطفال :

تدل نتائج الدراسة الميدانية على أن مشكلة البحث الأساسية والتي بنيت الدراسة عليها تتمثل فعلاً في تركز نسبة كبيرة من التلاميذ بفئة من يرغبون في ممارسة المهن المتعلقة بالطب والصيدلة، حيث ضمت هذه الفئة أكثر من (٦١٪) من المجموع العام، تلتها في الترتيب نسبة من يرغبون في ممارسة مهن الصناعة والزراعة والتجارة والمهن الأخرى، وهي تضم (١٧,٢٪) من مجموع الأطفال. ويدل حجم الفارق بين المرتبتين الأولى والثانية على حجم المشكلة في الواقع. وجاءت المهن المتعلقة بالتعليم والثقافة والإعلام والفنون في الموقع الثالث من الأهمية حيث ضمت (١١,٤٪) من المجموع، وفي الموقع الرابع جاءت فئة المهن الهندسية التي تضم (٦,٨٪) من مجموع أفراد العينة، أما الموقع الأخير فقد ظهرت فيه نسبة المهن القانونية والقضائية، وفيها (٣,٢٪) من مجموع الأطفال (الجدول رقم ٣)، وقد استبعدت من جداول التحليل حالات غير المبين، كما أن هذا التوزع اختلف قليلاً بين جداول البحث تبعاً لحالات غير المبين في الأسئلة الأخرى المتعلقة بمتغيرات البحث.

الجدول رقم (٣)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب اختيارهم المهن المفضلة بالنسبة إليهم مستقبلاً

المهنة المفضلة للمستقبل	العدد	النسبة ٪
المهن الطبية والصيدلة	٦١١	٦١
المهن الصناعية والتجارية	١٧١	١٧
مهن التعليم والثقافة والإعلام	١١٣	١١,٣
المهن الهندسية	٦٨	٦,٨
المهن القانونية	٣٢	٣,٣
غير المبين	٦	٠,٦
المجموع	١٠٠١	١٠٠

وتتوزع نتائج الدراسة في ستة محاور يمكن إيجازها على الشكل التالي :

أ. الجنس واختيار مهنة المستقبل :

يتميز كل من الذكور والإناث بجملة من السمات والخصائص الذاتية والنفسية التي تنفرد بها كل مجموعة وتميزها عن الأخرى، وتسوغ هذه الفروق إمكان تفسير التباين في أنماط السلوك بتباين تلك السمات والخصائص، الأمر الذي يدفع إلى الافتراض بأن اختيار مهنة المستقبل لا بد وأن يكون في أحد أوجهه مرتبطاً بالجنس.

ويدل توزع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس على أن اختلاف الأطفال في الجنس يسهم في توضيح الفروق القائمة بينهم باختيار مهنة المستقبل. ففي فئة الذكور يلاحظ أن نسبة الأطفال الذين عبروا عن رغبتهم في ممارسة مهنة الطب والصيدلة بلغت (٥٩,٥٪) من مجموعهم، وهي في مقدمة الرغبات، تلتها في الترتيب فئة من يرغب في ممارسة أعمال في مجال الصناعة والزراعة والتجارة والأعمال الأخرى المختلفة، التي ضمت (٢٣,٦٪)، ثم جاءت المهن الهندسية التي تضم نحو

(١٢٪) من المجموع، وفي الفئة الرابعة، فئة من يرغب في ممارسة الأعمال ذات الطابع الحقوقي، بلغت النسبة (٣٪) فقط. أما نسبة الراغبين في مهن التعليم والثقافة والإعلام فلم تتجاوز (١,٩٪).

ويلاحظ أن الأمر اختلف قليلاً في مجموعة الإناث، فارتفعت نسبة الراغبات في المهن الطبية إلى (٦٣,١٪) مقابل تراجع الرغبة في المهن الصناعية والتجارية إلى (١١,٣٪)، وارتفاع نسبة الراغبات في العمل ضمن قطاع التعليم والثقافة والإعلام إلى (٢٠٪)، كما تراجعت الرغبة في المهن الهندسية إلى (٢,١٪) فقط، وحافظت مهنة القضاء على أهميتها النسبية حيث ضمت (٣,٥٪) من مجموع الإناث.

ويعود هذا التوزع إلى ما يتصف به كل من الذكور والإناث، ويتميز به بعضهم عن البعض الآخر، فمن الطبيعي أن تزداد نسبة الراغبين في العمل بمجالات الصناعة والزراعة والتجارة بين الذكور بالموازنة مع فئة الإناث، كما أنه من الطبيعي أن تزداد الرغبة في ممارسة الأعمال المتصلة بقطاع التعليم والثقافة والإعلام بين الإناث بالموازنة مع ما هي عليه بين الذكور، بسبب أن كل فئة لها ما يميزها من سمات وخصائص تدفعها إلى اختيار هذه المهنة أو تلك. ويأتي ذلك متوافقاً مع فرضية البحث الأساسية التي تفسر اختلاف الأطفال في اختيارهم المهن باختلاف الجنس. ويتأكد الفارق بين المجموعتين بحساب قيمة كاي مربع التي كانت دالة عند مستوى الثقة (٠,٩٩).

غير أن المشكلة المتمثلة بتركز القسم الأكبر من الأطفال بفئة من يرغبون في ممارسة العمل في قطاع الطب والصيدلة هي ذاتها تقريباً بين الذكور والإناث على حد سواء. والفروق الملاحظة بين المجموعتين ليست فروقاً كبيرة تستوجب القول بأن الذكور أكثر ميلاً إلى فروع الطب والصيدلة، أو أن الإناث كذلك. الأمر الذي يعني أن مشكلة البحث ترتبط بظروف تخرج عن خصائص الأطفال لتتصل بظروف المجتمع عموماً، ويبين الجدول رقم (٤) توزع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس والمهنة المختارة بين الأطفال.

الجدول رقم (٤)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس والمهنة المختارة.

المهنة المختارة	فئة الذكور	فئة الإناث	المجموع
الطب والصيدلة	٢٨٢	٣٢٩	٦١١
في الصناعة والتجارة وأخرى	١١٢	٥٩	١٧١
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	٩	١٠٤	١١٣
مهن هندسية	٥٧	١١	٦٨
مهن قانونية	١٤	١٨	٣٢
المجموع	٤٧٤	٥٢١	٩٩٥

كا^{٢} = ١٢٩ دالة عند مستوى (٠,٩٩).

ب - حجم الأسرة ومهنة المستقبل بين الأبناء:

يقوم الارتباط المفسر لسلوك الطفل واختياره هذه المهنة أو تلك بحجم الأسرة، على مبدأ أن ارتفاع حجم الأسرة يجعل الآباء أقل اهتماماً ورعاية لأبنائهم، بالموازنة مع كون حجم الأسرة صغيراً والعدد قليلاً؛ ذلك أن وجود طفل أو طفلين في الأسرة يجعل الأبوين أكثر اهتماماً ورعاية لهما، بينما تنخفض إمكانية الرعاية بشؤون الأبناء والاهتمام بهم عندما يصبح عددهم كبيراً، خاصة مع انخفاض مستوى المعيشة، وتدني مستوى التعليم، وغالباً ما تترتب على ذلك مجموعة من النتائج التي تجد ذاتها في سلوك الطفل، وخاصة فيما يتعلق باختيار مهنة المستقبل.

غير أن نتائج الدراسة الميدانية لا توحي بمثل هذه النتيجة، ففي مجال الأسرة ذات الحجم الصغير، التي لا يتجاوز فيها عدد الأبناء (٣) فقط يلاحظ أن حوالي (٦٠,٦٪) أفادوا بأنهم يرغبون في ممارسة عملهم المستقبلي في قطاع الطب والصيدلة، مقابل (١٩,١٪) في قطاعات الصناعة والتجارة والمهن الأخرى، ثم (٨,٢٪) في قطاع التعليم والثقافة والإعلام، و(٨,٢٪) في مجال المهن الهندسية، وأخيراً (٣,٩٪) لقطاع المهن القانونية، القضائية.

ولا يتخلف هذا التوزع بين الأسرة الصغيرة الحجم، التي يتراوح عدد الأبناء فيها بين (٤) و(٥) حيث يلاحظ أيضاً أن (٦٢,٩٪) يرغبون في ممارسة العمل المستقبلي في قطاع الخدمات الطبية والصيدلة، مقابل (١٧٪) في قطاع الصناعة والتجارة والمهن الأخرى، بينما ترتفع قليلاً نسبة من يرغبون في ممارسة العمل المستقبلي بقطاع التعليم والثقافة والإعلام، وتصل نسبة هؤلاء إلى (١١,٥٪)، كما تصل نسبة من عبروا عن رغبتهم في العمل بقطاع الهندسة إلى (٧,٣٪)، وأخيراً (٣,٢٪) لمن عبروا عن رغبتهم في ممارسة العمل بالمهن القانونية والقضاء.

وفي الفئة الثالثة، فئة من يزيد عدد الإخوة على (٥) إخوة، أي ستة أشخاص أو أكثر، يلاحظ أن نسبة من عبّروا عن رغبتهم في ممارسة عملهم المستقبلي بقطاع الخدمات الطبية يتراجع قليلاً إلى (٥٦,٣٪)، وتقل هذه النسبة عما لوحظ في المجموعتين السابقتين. كما تنخفض أيضاً نسبة من عبروا عن رغبتهم في ممارسة عملهم في قطاعات الصناعة والتجارة والمهن الأخرى إلى (١٤,٩)، وتزداد مقابل ذلك نسبة الأطفال الذي عبروا عن رغبتهم في ممارسة أعمالهم المستقبلية في قطاعات التعليم والثقافة والإعلام وتصل إلى (١٥,٣٪).

وتشغل الفئة الرابعة، فئة من اختاروا المهن الهندسية، نسبة (٧٪) من الأطفال، و(٣,٢٪) لمن اختاروا المهن القانونية.

ورغم ما لوحظ من اختلاف في التوزع فإن التركيب النسبي يحافظ على مكوناته بين المجموعات الثلاث تقريباً، ولا تصل هذه الفروقات حداً يمكن القول فيه بأن هذه الفروقات دالة وجوهرية، فقيمة كاي مربع ليست دالة عند أي مستوى من مستويات الثقة المدروسة، الأمر الذي يدل على أن الفروق الملاحظة تعود في أغلب الاحتمالات إلى الصدفة، ولا تنطوي على اختلاف جوهري للتوزع.

وتأتي هذه النتيجة على خلاف ما هو متوقع، وبخلاف الافتراض الرئيسي الذي يفسر اختلاف أشكال السلوك باختلاف عدد الأبناء ضمن الأسرة، الأمر الذي يدل على خطأ الافتراض المعتمد في هذه الدراسة. ويتضمن الجدول رقم (٥) بياناً بتوزع أفراد عينة الدراسة بحسب عدد الإخوة في المنزل والمهن المستقبلية المختارة بين الأطفال.

جـ ـ ترتيب الطفل بين أخوته واختيار مهنة المستقبل بين الأطفال:

يسود الاعتقاد بأن الطفل الأول بين إخوته يلقى رعاية خاصة واهتماماً لا يقدمه الأهل إلى الأبناء الآخرين، الذين يشغلون الترتيبين الثاني أو الثالث بعده، ذلك أن الطفل الأول يأتي في وقت يكون فيه الأبوان على استعداد نفسي واجتماعي لتربيته، وتأهيله كما ينبغي وفق النموذج الذي يتطلع إليه كل منهما، فهو يلبي بالنسبة إليهما حاجة نفسية واجتماعية يتطلعون إلى تحقيقها من خلاله، ولهذا فإن الاعتقاد بأن الطفل الأول يحظى برعاية الأبوين واهتمامهما بدرجة تزيد على ما هي عليه بالنسبة للأبناء الآخرين له مشروعيته ومسوغاته العملية.

الجدول رقم (٥)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب عدد الإخوة في المنزل والمهن المستقبلية المختارة بين الأطفال

المهنة المختارة / عدد الأخوة	اقل من ٤	٤ ـ ٥	٦ وأكثر	المجموع
الطب والصيدلة	٢٠٠	٢٦٣	١٤٧	٦١٠
صناعة وتجارة وأخرى	٦٣	٧١	٣٧	١٧١
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	٢٧	٤٨	٣٨	١١٣
مهن هندسية	٢٧	٢٥	١٨	٧٠
مهن قانونية	١٣	١١	٨	٢٣
المجمـــوع	٣٣٠	٤١٨	٢٤٨	٩٩٦

كا^{2} = ١٠,٤٧ غير دالة إحصائياً.

وليس من الغريب أن يترتب على هذه الرعاية وهذا الاهتمام تركيز الأهل على تشجيع ابنهما الأول لاختيار مهنة المستقبل على نحو متميز، وليس من الغريب أن يسقطوا عليه طموحاتهم التي عجزوا عن تحقيقها في حياتهم الاجتماعية، وإلى هذا التصور تعود مسوغات الافتراض الذي يفسر أشكال اختيار الطفل مهنة المستقبل بترتيب الطفل بين إخوته.

غير أن توزع أفراد عينة الدراسة بحسب ترتيب الطفل بين إخوته، والمهن المختارة لعمله في المستقبل يشير إلى أن التركيب النسبي العام جاء متقارباً رغم بعض الاختلافات الملاحظة بين المجموعات الثلاث، مجموعة الأطفال التي جاء ترتيب كل واحد منهم في المرتبة الأولى، ومجموعة الأطفال التي جاء ترتيب الواحد منهم في المرتبة المتوسطة، (بعد الأول، وقبل الأخير، وما بينهما) ومجموعة الأطفال الذين جاء ترتيب الواحد منهم في المرتبة الأخيرة.

ففي مجموعة الأطفال الذين شغلوا المرتبة الأولى بين إخوتهم يلاحظ أن (٦٦,٢٪) اختاروا المهن الطبية، مقابل (١٥,٤٪) لمن اختاروا المهن الصناعية والتجارية والأخرى، و(٨,٧٪) لمن اختاروا مهن التعليم والثقافة والإعلام، ثم (٧٪) لفئة الأطفال الذين اختاروا المهن الهندسية، وأخيراً (٢,٧٪) لمن اختاروا المهن القانونية والقضائية. ويلاحظ في هذا التوزع أنه جاء قريباً من التوزع العام على مستوى إجمالي العينة مع اختلافات بسيطة، وليست كبيرة.

وفي المجموعة الثانية، مجموعة الأطفال الذين جاءت مرتبتهم الوسطى بين إخوتهم، يلاحظ أن نسبة من اختاروا المهن الطبية تراجعت إلى (٥٩,٢٪) مقابل ارتفاع نسبة من اختاروا المهن الصناعية والتجارية إلى (١٨,٢٪)، ومهن التعليم والثقافة والفنون إلى (١٣,٥٪). والمهن الهندسية (٥,٦٪)، وأخيراً المهن القانونية والقضائية (٢,٧٪). ويفيد هذا التوزع أن الأطفال الذين جاءت مرتبتهم الأولى بين إخوتهم كانوا أكثر ميلاً إلى اختيار المهن الطبية من الأطفال الذي جاءت مرتبتهم في الموقع الثاني، غير أن الفروق ليست كبيرة بدرجة عالية.

ويلاحظ الأمر ذاته في توزع أطفال المجموعة الثالثة، حيث تصل نسبة من اختاروا المهن الطبية إلى (٦٠,١٪)، وهي قريبة مما هي عليه على مستوى إجمالي العينة، تلتها في الترتيب المهن الصناعية والتجارية التي ضمت (١٧,٣٪) من هذه المجموعة، وفي الموقع الثالث مهن التعليم والثقافة والإعلام (١٠,٥٪)، وفي الموقع الرابع المهن الهندسية (٨,٥٪) وأخيراً المهن القانونية والقضائية (٣,٦٪). ويلاحظ أن هذا التوزع لا يتخلف كثيراً عما هو عليه على مستوى إجمالي العينة.

وبتحليل قيمة كاي مربع التجريبية يلاحظ أن الفروق الملاحظة لا تنطوي على أية دلالة إحصائية تفيد وجود فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث، الأمر الذي يعني

خطأ الافتراض النظري الذي انطلقت منه الدراسة لتفسير اختيار الطفل للمهنة بترتيبه بين إخوته. فلم يؤد اختلاف موقع الطفل بين إخوته إلى اختلاف خياراته إلا في حدود ضيقة. ويتضمن الجدول رقم (٦) توزع أطفال عينة الدراسة بحسب ترتيبهم بين إخوتهم واختيارهم مهنة المستقبل.

الجدول رقم (٦)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب ترتيب الطفل بين إخوته
والمهن المستقبلية المختارة بين الأطفال

ترتيب الطفل بين إخوته / المهنة المختارة	الأول	الأوسط	الأخير	المجموع
الطب والصيدلة	١٩٨	٢٦٣	١٤٩	٦١٠
صناعة وتجارة وأخرى	٤٦	٨١	٤٣	١٧٠
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	٢٦	٦٠	٢٦	١١٢
مهن هندسية	٢١	٢٥	٢١	٦٧
مهن قانونية	٨	١٥	٩	٣٢
المجمـــوع	٢٩٩	٤٤٤	٢٤٨	٩٩١

كا^{2} = ٨,٦٣ غير دالة إحصائياً.

د. تعليم الأبوين واختيار الطفل مهنة المستقبل:

يعد ارتفاع مستوى تعليم الأبوين واحداً من العوامل المؤثرة في سلوكهما بشكل عام، ومن العوامل المؤثرة في سلوكهما نحو أطفالهما بشكل خاص، فالآباء الذين نالوا قسطاً جيداً من المعرفة والتعليم يتصفون بقدرة أفضل علي توجيه أبنائهم التوجيه الصحيح القادر على جعلهم يختارون مهنتهم بنجاح أفضل، وبشكل يتوافق مع إمكاناتهم الذاتية ومقومات شخصية كل منهم. بينما يندفع الآباء الأقل معرفة والأقل تحصيلاً في مراحل التعليم المختلفة إلى تشجيع أبنائهم لاختيار مهن تتوافق مع ما يطمحون إليه من رغبات ودوافع بصرف النظر عن إمكانات الطفل ومقومات شخصيته.

وقد تم التمييز بين ثلاثة مستويات للتعليم: المستوى الأول، ويضم فئة من هم بالمستوى التعليمي المنخفض. ويضم المستوى الثاني من هم في المستوى التعليمي المتوسط. والمستوى الثالث لمن هم في المستوى التعليمي المرتفع. كما تم التمييز بين المستوى التعليمي لكل من رب الأسرة، والمستوى التعليمي لربة الأسرة.

(١) المستوى التعليمي للأب واختيار الطفل مهنة المستقبل :

يلاحظ في توزع أفراد عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي للأب، واختيار الطفل مهنة المستقبل أن الاختلاف بين المجموعات الثلاث هو اختلاف غير دال، ولا يكشف عن تأثير حقيقي لارتفاع مستوى تعليم الأب في توجيه الطفل.

ففي إطار المجموعة الأولى، مجموعة من هم بفئة التعليم المنخفض، يلاحظ أن نسبة من اختاروا المهن الطبية انخفضت عما هي عليه على مستوى المجموع العام بقليل، وضمت (٥٩,١٪) من مجموع الأطفال، تلتها في الترتيب مباشرة فئة من اختاروا المهن الصناعية والتجارية التي ضمت (١٦,٥٪)، ثم فئة من اختاروا مهن التعليم والثقافة والإعلام والفنون (١٥,٧٪)، وجاءت المهن الهندسية لتضم (٤,٥٪) من مجموع هذه الفئة، وأخيراً (٤,١٪) للمهن القانونية والقضاء. ويلاحظ في هذه المجموعة أنها تتميز بارتفاع نسبة من يفضلون مهن التعليم والثقافة والإعلام بالموازنة مع ما هي عليه على مستوى إجمالي العينة.

وفي إطار المجموعة الثانية، مجموعة من هم بفئة التعليم المتوسط، يلاحظ أن نسبة من اختاروا المهن الطبية ارتفعت قليلاً وضمت (٦٢,١٪) من مجموع هذه الفئة، تلتها في الترتيب مباشرة فئة من اختاروا المهن الصناعية والتجارية .. وضمت (١٧,٨٪)، ثم فئة من اختاروا مهن التعليم والثقافة (٩,٨٪)، ومن اختاروا المهن الهندسية (٧,٤٪)، وأخيراً من اختاروا المهن القضائية والقانونية (٣٪) فقط. ويلاحظ في المجموعة أن التركيب النسبي للتوزع جاء قريبا من التركيب الملحوظ على مستوى إجمالي العينة مع فروق بسيطة.

وفي المجموعة الثالثة، مجموعة من هم في المستوى التعليمي المرتفع لأرباب الأسر يلاحظ أن نسبة من اختاروا المهن الطبية كانت (٦١,٢٪)، وهي قريبة جداً مما هي عليه على مستوى إجمالي العينة، وجاء ترتيب مهن الصناعة والتجارة، والتعليم

والثقافة، والمهن الهندسية والمهن القانونية على الترتيب (١٩,٧٪)، و(٨,٠٪)، و(٩,٨٪)، و(٢,٩٪). ويختلف هذا التوزع قليلاً عما هو عليه على مستوى إجمالي العينة.

وبالرجوع إلى معامل (كا٢) يلاحظ أن الفروق بين المجموعات الثلاث هي فروق ضعيفة ولا تنطوي على أية دلالة إحصائية تفيد تأثير ارتفاع مستوى تعليم الأب في توجيه الأبناء نحو المهن المفضلة بالنسبة لهم.

وتأتي هذه النتيجة على عكس ما هو متوقع، فقد انطلق الافتراض الرئيسي للدراسة من أن ارتفاع مستوى تعليم الأب لا بد أن يجد ذاته في توجيه الطفل نحو المهن المناسبة له بناء على إمكاناته النفسية والاجتماعية، غير أن نتائج الدراسة لا تفيد ذلك. ويبين الجدول رقم (٧) توزع أفراد عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي للأب وأنواع المهن المفضلة بين الأطفال.

(٢) المستوى التعليمي للأم واختيار الطفل مهنة المستقبل :

جاء توزع أفراد عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي للأم واختيار الطفل مهنة المستقبل مختلفاً قليلاً عما هو عليه في توزع أرباب الأسر، فيلاحظ وجود فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث.

الجدول رقم (٧)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي للأب

وأنواع المهن المفضلة بين الأطفال

المستوى التعليمي للأب / المهنة المختارة	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
الطب والصيدلة	١٤٣	٢١٠	٢١٠	٥٦٣
صناعة وتجارة واخرى	٤٠	٦٠	٥٨	١٥٨
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	٣٨	٣٣	٣٤	١٠٥
مهن هندسية	١١	٢٥	٣٠	٦٦
مهن قانونية	١٠	١٠	١١	٣١
المجموع	٢٤٢	٣٣٨	٣٤٣	٩٢٣

كا٢ = ٩٠٩ غير دالة إحصائياً

ففي إطار المجموعة الأولى، مجموعة من هم في مستوى التعليم المنخفض، يلاحظ أن نسبة من اختاروا المهن الطبية تصل إلى (٦٢,٢٪)، تليها بالترتيب فئة من اختاروا مهن التعليم والثقافة والإعلام (١٥,٢٪)، وجاءت المهن الصناعية والتجارية (١٤,٥٪)، والمهن الهندسية (٤,٢٪)، وأخيراً المهن القانونية والقضائية (٣,٩٪). ويلاحظ في هذا التوزع أن هذه المجموعة تتميز بارتفاع نسبة من يفضلون مهن التعليم والثقافة والإعلام بالموازنة مع المجموع العام، ومقابل ذلك تراجع الاهتمام بالمهن الصناعية والتجارية، كما تراجع الاهتمام بالمهن الهندسية.

وفي المجموعة الثانية، مجموعة المستوى المتوسط لتعليم ربات الأسر، يلاحظ أن نسبة (٦٠,٠٪) قد اختاروا المهن الطبية، وجاءت المهن الصناعية في الموقع الثاني، وضمت (١٩,٧٪) من المجموع، ثم فئة من اختاروا المهن التعليمية والثقافية (١٠,٠٪)، والمهن الهندسية (٧,٣٪)، والمهن القانونية (٣,٠٪). ويدل هذا التوزع على أن هذه المجموعة تتميز عن سابقتها بارتفاع نسبة من اختاروا المهن الصناعية والتجارية، وكذلك من اختاروا المهن الهندسية، مقابل ذلك انخفضت نسبة من اختاروا المهن التعليمية والثقافية بالموازنة مع المجموعات الأخرى.

أما المجموعة الثالثة، فيلاحظ أن التركيب النسبي للتوزع قد جاء قريباً مما هو عليه على مستوى إجمالي العينة، فقد اختار (٦١,٦٪) من الأطفال المهن الطبية، ثم جاءت مهن الصناعة والتجارة في الموقع الثاني (١٧,٨٪)، والمهن الهندسية (٩,٨٪)، والتعليم والثقافة (٨,٠٪)، وأخيراً المهن القانونية (٢,٩٪). وبالموازنة مع المجموع العام، يلاحظ انخفاض نسبة من اختاروا مهن التعليم والفنون، وتحسن المهن الهندسية.

وبالرجوع إلى معامل (كا^2) يلاحظ أن القيمة التجريبية دالة إحصائياً عند مستوى الثقة (٠,٩٥) مما يدل على أن ارتفاع مستوى تعليم الأم يؤثر على نحو من الأنحاء في توجيه الطفل إلى اختياره مهنة من المهن، ففي حين ارتفعت نسبة من اختاروا المهن الصناعية والتجارية بين أبناء الأمهات اللواتي حققن مستوى تعليميا متوسطا يلاحظ انخفاض نسبة من اختاروا العمل في قطاع التعليم والثقافة، وهو القطاع الذي كان مفضلاً بين أبناء الأمهات اللواتي كن بفئة التعليم المنخفض. ويتضمن الجدول رقم (٨) بياناً بتوزع أفراد العينة بحسب المستوى التعليمي للأم والمهنة المفضلة للمستقبل بين الأطفال.

هـ. عمل الأبوين واختيار الطفل مهنة المستقبل:

يشكل عمل الأبوين واحداً من العوامل المؤثرة في البيئة الثقافية للأسرة، فغالباً ما تقترن ممارسة أي من الأبوين لأي عمل من الأعمال بقدر من الاعتزاز والتفاخر بين الأصدقاء والأقارب، مما يجعل الطفل يشارك أبويه في هذا الاعتزاز أحياناً، ويشاركهم في تقييم المهن الأخرى، الأكثر أهمية والأقل على حد سواء.

ويترتب على عملية تقييم المهنة تشكُّل موقف للطفل من المهن الأخرى، وفي ضوء هذا التقييم قد يميل الطفل إلى هذه المهنة أو تلك، تبعاً لدرجة صلته بها، وتقييمه للعاملين فيها. وعلى هذا بنت الدراسة افتراضها الأساسي الذي يعيد عملية اختيار الطفل مهنة من المهن إلى طبيعة العمل الذي يمارسه الأبوان، وقد تم التمييز في مجال عمل الأب بين مجالين أساسيين، يرتبط أولهما بالعمل في مؤسسات الدولة والقطاع العام، ويتعلق الثاني بالعمل في القطاع الخاص ومؤسساته. ويضاف إلى هذين المجالين بالنسبة إلى ربة الأسرة فئة من لا تعمل، أو هي متفرغة للتدبير المنزلي.

الجدول رقم (٨)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب المستوى التعليمي للأم

وأنواع المهن المفضلة بين الأطفال

المستوى التعليمي للأم / المهنة المختارة	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
الطب والصيدلة	٢٠٦	١٩٨	١٧٠	٥٧٤
صناعة وتجارة وأخرى	٤٨	٤٩	٤٩	١٦٢
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	٥٠	٢٢	٢٢	١٠٥
مهن هندسية	١٤	٢٧	٢٧	٦٥
مهن قانونية	١٣	٨	٨	٣١
المجمـــوع	٣٣١	٢٧٦	٢٧٦	٩٣٧

كا^{٢} = ١٧,٦ دالة إحصائياً عند مستوى الثقة (٠,٩٥).

(١) عمل الأب واختيار الطفل مهنة المستقبل :

تدل نتائج الدراسة الميدانية أن اختلاف مجال عمل الأب بين القطاعين العام والخاص لم يسهم في توجيه الطفل نحو المهنة المفضلة، الأمر الذي يعني أن العمل في أي من القطاعين لم يقترن بتفضيل الأبناء لأي مهنة من المهن، مع ظهور قدر بسيط من الاختلاف، ولكنه دون مستوى الدلالة.

ففي إطار المجموعة العاملين في مؤسسات الدولة والقطاع العام يلاحظ أن مهن الطب والصيدلة، والمهن الصناعية والتجارية، ومهن التعليم والثقافة والإعلام، والمهن الهندسية، والمهن الحقوقية قد أخذت مواقعها في الترتيب كما هي على مستوى إجمالي العينة، ولم تختلف القيمة النسبية لكل مهنة إلا بمقدار ضئيل، فقد جاء ترتيبها على التوالي (٦٢,٤٪)، (١٦,٤٪)، (١٠,٤٪)، (٧,٧٪)، (٣,٠٪).

وفي إطار المجموعة الثانية، مجموعة العاملين في مؤسسات القطاع الخاص، جاءت القيم النسبية للمهن نفسها على التوالي (٥٩,١٪) (١٨,٢٪) (١٣,٩٪) (٥,١٪) و(٣,٧٪). ويلاحظ أن الاختلاف البسيط الواضح هو تحسن الرغبة في المهن الصناعية والتجارية، ومهن التعليم والثقافة، وتراجع في المهن الطبية والهندسية. ومع ذلك لا تعد الفروق كبيرة، وهي ليست دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الثقة المدروسة، ويدل الجدول رقم (٩) على توزع أفراد عينة الدراسة بحسب مجال عمل الأب، واختيار الطفل مهنة المستقبل.

الجدول رقم (٩)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب مجال عمل الأب والمهنة المختارة

مجال عمل الأب / المهنة المختارة	مؤسسات الدولة والقطاع العام	مؤسسات القطاع الخاص	المجموع
الطب والصيدلة	٤١٩	١٧٥	٥٩٤
صناعة وتجارة وأخرى	١١٠	٥٤	١٦٤
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	٧٠	٤١	١١١
مهن هندسية	٥٢	١٥	٦٧
مهن قانونية	٢٠	١١	٣١
المجمـــوع	٦٧١	٢٩٦	٩٦٧

كا^{٢} = ٥,٠ غير دالة

وتأتي هذه النتيجة أيضاً على غير ما هو متوقع، فأغلب الظن أن عمل الأب في المجال الوظيفي يدفع أبناءه إلى اختيار المهن الطبية، والقانونية، والثقافية، بسبب أن ظروف العمل الوظيفي تجعل تقييم المهن المتعلقة بها تقييماً إيجابياً، الأمر الذي يجعل الأبناء أكثر ميلاً نحوها، بينما يؤدي العمل في القطاع الخاص إلى اختيار المهن الصناعية والتجارية لصلته الوثيقة بهذه القطاعات، ورغم وجود بعض الفروق التي تؤيد هذا التصور، غير أنها ضعيفة، ودون مستويات الدلالة.

(٢) عمل الأم واختيار الطفل مهنة المستقبل :

لم تظهر الدراسة التحليلية للجدول الذي يبين توزع أفراد العينة بحسب مجال عمل الأم واختيار الطفل مهنة المستقبل نتائج أفضل مما هي عليه بين أرباب الأسر، فقد بينت النتائج أيضاً أنه لا يوجد ارتباط واضح بين مجال عمل الأم واختيار الطفل مهنة المستقبل. وبالنظر إلى واقع تبعثر إجابات المبحوثين في خلايا الجدول على نحو تتعذر معه إمكانية الدراسة الإحصائية للجدول، وخاصة لغاية استخراج معامل (كا^{2})، فقد تم تجميع الصفوف والأعمدة بحيث تم تصنيف المهن في مجموعتين فقط، هما مجموعة من اختاروا مهنة الطب والصيدلة، والمهن الأخرى.

ففي المجموعة الأولى، مجموعة العاملات في مؤسسات الدولة والقطاع العام يلاحظ أن نسبة (٦١,٣٪) اختاروا المهن الطبية والصيدلة، مقابل (٣٨,٧٪) اختاروا المهن الأخرى، بينما اختلف الأمر قليلاً بين أبناء المجموعة الثانية، فئة العاملات في القطاع الخاص، حيث يلاحظ تحسن نسبة من يفضلون المهن الطبية إلى (٦٣,٣٪) مقابل (٣٦,٧٪) للمهن الأخرى. وفي الفئة الثالثة، فئة ربات المنزل، المتفرغات للعمل المنزلي، يلاحظ أيضاً ارتفاع نسبة من يفضلون المهن الطبية إلى (٦٤٪)، مقابل (٣٦٪) لمن اختاروا المهن الأخرى.

غير أن التحليل الإحصائي للجدول، وبالرجوع إلى معامل (كا^{2})، يلاحظ أن الفروق بين المجموعات الثلاث، العاملات في المؤسسات الحكومية والقطاع العام، والعاملات في القطاع الخاص، والمتفرغات للتدبير المنزلي، هي فروق ضئيلة، ودون مستوى الدلالة الإحصائية، الأمر الذي يدل على ضعف الدور الذي يمكن أن يؤديه مجال عمل

الأم في توجيه الطفل نحو المهنة المفضلة. ويبين الجدول رقم (١٠) توزع أفراد عينة الدراسة بحسب مجال عمل الأم والمهنة المفضلة بين الأطفال. وتؤكد هذه النتيجة خطأ الافتراض النظري الذي اعتمدته الدراسة لتفسير اختلاف الأبناء في اختيار مهنهم باختلاف مجال عمل الأم.

الجدول رقم (١٠)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب مجال عمل الأم والمهنة المختارة

المهنة المختارة	مجال عمل الأم مؤسسات الدولة والقطاع العام	مؤسسات القطاع الخاص	متفرغة للتدبير المنزلي	المجموع
الطب والصيدلة	١٢٥	١٩	٤٦٦	٦١٠
صناعة وتجارة وأخرى	٣٣	٧	١٣٠	١٧٠
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	١٨	٣	٩١	١١٢
مهن هندسية	٢٠	١	٤٧	٦٨
مهن قانونية	٨	٠	٢٤	٣٢
المجمـــوع	٢٠٤	٣٠	٧٥٨	٩٩٢

كا^{٢} = ٠,٥١ غير دالة.

و. وجود المكتبات والمجلات في المنزل واختيار الطفل مهنة المستقبل:

يعد وجود المكتبات المنزلية، ومجلات الأطفال في المنزل أحد العوامل التي تساعد على نشر الثقافة بين الأطفال، وخاصة مع وجود مجلات الأطفال وقصصهم؛ إذ يعكس ذلك مقدار اهتمام الأهل بأطفالهم، ودرجة رعايتهم. ويأتي هذا التصور بمثابة الأساس الذي بنت الدراسة عليه افتراضها النظري الذي يفسر اختلاف اختيار الأطفال مهنة المستقبل باختلاف البيئة الثقافية للطفل في أسرته، وتم بناء هذا الافتراض على سؤالين ارتبط الأول بوجود مكتبة ضمن المنزل، وتعلق الثاني بوجود مجلات للأطفال ضمن هذه المكتبة.

(١) وجود المكتبة المنزلية واختيار الطفل مهنة المستقبل :

يدل توزع أفراد عينة الدراسة بحسب وجود المكتبة المنزلية واختيارهم مهنة المستقبل على وجود علاقة واضحة بين المتغيرين. ففي إطار المجموعة الأولى، مجموعة من كانت لديهم مكتبة خاصة يلاحظ أن القسم الأكبر من الأطفال قد تركز بفئة من يفضلون المهن الطبية، ويأتي ذلك منسجماً مع التوزع العام لعينة البحث، وقد ضمت هذه الفئة (٦١,٩٪) من مجموع التلاميذ، وجاءت الفئة الثانية، فئة من اختاروا المهن الصناعية والتجارية (١٧,٣٪)، وفي الموقع الثالث ظهرت مجموعة الأطفال الذي عبروا عن رغبتهم في اختيار المهن الهندسية التي ضمت (٩,١٪) من مجموع أفراد هذه الفئة، وظهرت فئة من اختاروا مهن التعليم والثقافة والإعلام في الموقع الرابع، وضمت (٨,٦٪) من المجموع. وأخيراً فئة من اختاروا المهن القانونية التي ضمت (٣,١٪) من مجموع تلاميذ هذه الفئة. ويلاحظ في هذه المجموعة بالموازنة مع التوزع على مستوى إجمالي العينة، ارتفاع نسبي بفئة من اختاروا المهن الهندسية، مقابل انخفاض نسبي مماثل بفئة من اختاروا مهن التعليم والثقافة.

وفي المجموعة الثانية مجموعة من لا توجد في أسرتهم مكتبة منزلية يلاحظ أن النسبة الأكبر (٦١,١٪) يرغبون في ممارسة عملهم المستقبلي في مجال الطب، وهي في المقام الأول، بينما جاءت المهن الصناعية والتجارية في الموقع الثاني، وضمت (١٦,٩٪) من أطفال هذه المجموعة، وفي الموقع الثالث مهن التعليم والثقافة والإعلام التي ضمت (١٣,٦٪). كما جاءت المهن الهندسية في الموقع الرابع، وفيها (٥٪) فقط. وأخيراً المهن القانونية والقضائية (٣,٣٪). ويلاحظ في هذه المجموعة ارتفاع نسبي بفئة من يفضلون مهن التعليم والثقافة، وانخفاض بسيط بفئة من يفضلون المهن الهندسية.

وبالرجوع إلى معامل (كا^{2}) يلاحظ أن الفروق الإحصائية بين المجموعتين هي فروق دالة عند مستوى الثقة (٠,٩٥)، وتدل على تأثير وجود المكتبة المنزلية في ثقافة الطفل، وتوجيهه في اختيار مهنة المستقبل، غير أن ذلك يخص المهن غير الطبية بدرجة أولى. ويأتي ذلك ليؤكد صحة الفرضية النظرية المعتمدة في الدراسة، والتي

تفسر اختلاف أشكال السلوك، وخاصة اختيار الطفل مهنة المستقبل بالرجوع إلى البيئة الثقافية التي تعيشها الأسرة. ويدل الجدول رقم (١١) على توزع أفراد عينة الدراسة بحسب وجود المكتبة الأسرية في منزلهم واختيارهم مهنة المستقبل.

الجدول رقم (١١)

يبين توزع أفراد عيِّنة الدراسة بحسب وجود مكتبة أسرية في المنزل والمهنة المختارة

وجود مكتبة منزلية / المهنة المختارة	نعم توجد	كلا لا توجد	المجموع
الطب والصيدلة	٢٧٩	٣٣٢	٦١١
صناعة وتجارة وأخرى	٧٨	٩٢	١٧٠
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	٣٩	٧٤	١١٣
مهن هندسية	٤١	٢٧	٦٨
مهن قانونية	١٤	١٨	٣٢
المجمــوع	٤٥١	٥٤٣	٩٩٤

كا^{٢} = ١١,٥ دالة عند مستوى (٠,٩٥)

(٢) وجود مجلات الأطفال في المنزل واختيار مهنة المستقبل :

لا يقل وجود مجلات الأطفال في الأسرة أهمية عن وجود المكتبة ضمن المنزل، فوجود المجلات بسبب اختيار الطفل لها، أو بسبب إحضارها من قبل أي من الوالدين يشكل واحداً من العوامل التي تعزز ثقافة الطفل، وتؤكد على وجود البيئة الثقافية المناسبة له. وقد جاء الافتراض الرئيسي للدراسة الذي يفسر اختلاف الأطفال في المهن التي اختاروها باختلاف وجود المجلات الثقافية الخاصة بهم في أسرهم على هذا الأساس.

وتدل نتائج التركيب النسبي لتوزع الأطفال بحسب متغيري الدراسة على تأثير واضح لوجود المجلة في اختيار الطفل لمهنه المستقبلية. ففي المجموعة الأولى، مجموعة من توجد لديهم مجلات الأطفال يلاحظ أن الفئة الأولى هي فئة من اختاروا مهنة الطب، وتضم (٦٣,٠٪) من مجموع الأطفال، وتزيد هذه النسبة على ما هي عليه في المجموع العام للعينة، ورغم أن المهن الصناعية والتجارية جاءت في الموقع الثاني من الأهمية. غير أنها ضمت (١٥,١٪) من مجموع أطفال هذه المجموعة، وتقل هذه

النسبة عما هي عليه في المجموع العام. وفي الموقع الثالث ظهرت المهن الهندسية التي ضمت (١٠٪) من مجموع أطفال هذه المجموعة، ثم مهن التعليم والثقافة والإعلام، وفيها (٩,٢٪)، وأخيراً المهن القانونية والقضائية (٢,٧٪). ويلاحظ في توزع هذه المجموعة انخفاض واضح بنسبة المهن الصناعية والتجارية، ومهن التعليم والثقافة، والمهن القضائية، وارتفاع مماثل في المهن الهندسية والمهن الطبية.

وفي المجموعة الثانية، مجموعة من لا توجد لديهم مجلات الأطفال، يلاحظ تراجع بسيط في نسبة من اختاروا المهن الطبية لتصبح (٦٠,٧٪)، مقابل ارتفاع ملحوظ في المهن الصناعية والتجارية، ومهن التعليم والثقافة والإعلام، والمهن القضائية، كما يلاحظ انخفاض في نسبة المهن الهندسية. فقد جاءت القيم النسبية لمهن الصناعة والتجارة، ومهن التعليم والثقافة، والمهن الهندسية، والمهن القانونية على الترتيب (١٨,٢٪) و(١٢,٢٪)، و(٥,١٪)، و(٣,٧٪).

وبالرجوع إلى معامل (كا^{2}) يلاحظ أن الفروق الإحصائية بين المجموعتين هي فروق جوهرية ودالة عند مستوى الثقة (٠,٩٥)، وفي ذلك دلالة على أن وجود المجلات داخل المنزل يعد واحداً من العناصر المكونة للبيئة الثقافية التي يمكن أن توجه الطفل نحو اختيار هذه المهنة أو تلك، ويمكن أن تسهم بالتأثير في سلوكه الاجتماعي بشكل عام، وتأتي هذه النتيجة لتؤكد صحة الافتراض الرئيسي الذي اعتمدته الدراسة. ويبين الجدول رقم (١٢) توزع أفراد عينة الدراسة بحسب وجود المجلات داخل الأسرة واختيار مهنة المستقبل بين الأطفال.

الجدول رقم (١٢)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة بحسب وجود مجلات الأطفال في المنزل والمهنة المختارة

المهنة المختارة / وجود مجلات للأطفال	نعم توجد	كلا لا توجد	المجموع
الطب والصيدلة	٢٣٣	٣٥٧	٥٩٠
صناعة وتجارة وأخرى	٥٦	١٠٧	١٦٣
تعليم وثقافة وإعلام وفنون	٣٤	٧٢	١٠٦
مهن هندسية	٣٧	٣٠	٦٧
مهن قانونية	١٠	٢٢	٣٢
المجموع	٣٧٠	٥٨٨	٩٥٨

كا^{2} = ١١,١٤ دالة عند مستوى (٠,٩٥).

سابعاً : خلاصة نتائج البحث :

يمكن إجمال نتائج البحث على الشكل التالي :

١ ـ تظهر مشكلة البحث في غياب التوازن بتوزع الأطفال على المهن التي يرغبون فيها لتكون مهنة المستقبل، فالمهنة النموذجية لنحو (٦١٪) منهم هي المهن المتعلقة بالطب والصيدلة، تليها في الترتيب مهن الصناعة والتجارة والمهن الأخرى، وضمت هذه المجموعة (١٧,٢٪)، وجاءت المهن الأخرى بدرجة أقل من الأهمية. ويلاحظ في هذا التوزع فرق واضح بين مجموعتي المهن الأولى والثانية. وغالباً ما يترتب على هيمنة نموذج المهن الطبية مشكلات بالنسبة للأطفال تزداد وضوحاً عندما يبدأون مسيرة حياتهم العملية، حيث تجابههم صعوبات ومشكلات عديدة.

٢ ـ يفسر اختلاف الجنس بين الأطفال بتفسير جزء من مشكلة البحث، حيث تنخفض نسبة اختيار مهنة الطب بين الذكور، وترتفع بين الإناث، وتزداد نسبة الراغبين في الأعمال التجارية والصناعية بين الذكور وتنخفض بين الإناث، ويعود ذلك إلى خصوصية كل فئة من الفئتين، وطبيعتها.

٣ ـ لم تكشف الدراسة الإحصائية لتوزع الأطفال بحسب حجم الأسرة والمهن المختارة عن أي تأثير واضح لمتغير حجم الأسرة، الأمر الذي يعني أن الأسر الكبيرة الحجم والأسر الصغيرة الحجم تتماثل في أشكال توجيه الطفل والتأثير على سلوكه الاجتماعي. وتأتي هذه النتيجة لتنفي صحة الفرضية التي اعتمدتها الدراسة.

٤ ـ يدل توزع الأطفال بحسب ترتيبهم بين إخوتهم، واختيارهم مهنة المستقبل أن هذا الترتيب لم يكن له تأثير واضح في اختيار الطفل مهنة المستقبل، فقد كانت اختيارات الأطفال الذين جاء ترتيبهم في المقام الأول مماثلاً لاختيار الأطفال الذين جاء ترتيبهم في المقام الوسط، أو في المقام الأخير. وتنفي هذه النتيجة أيضاً صحة الافتراض الذي اعتمدته الدراسة.

٥ ـ لم يكن وضع متغير ارتفاع مستوى التعليم بين الآباء أفضل حالاً؛ فقد جاء اختيار التلاميذ الذين لم يتجاوز آباؤهم مرحلة التعليم المنخفض مماثلاً لاختيار الأطفال الذين تجاوز آباؤهم هذه المرحلة، ومماثلاً لاختيار الأطفال الذين بلغ آباؤهم مرحلة التعليم المرتفع. وتنفي هذه النتيجة صحة الفرضية المعتمدة في هذا المجال.

٦ ـ يلاحظ أن تأثير ارتفاع مستوى تعليم الأم كان أفضل حالاً، فقد اختلف اختيار الأطفال الذين نالت أمهاتهم تعليماً مرتفعاً عن اختيار الأطفال الذين لم تتجاوز أمهاتهم مرحلة التعليم المنخفض، أو مرحلة التعليم المتوسط، وتأتي هذه النتيجة لتؤكد صحة الفرضية التي بدأت بها الدراسة.

٧ ـ لم يظهر أي تأثير فعال لمجال عمل الأب في توجيه الطفل نحو المهنة المفضلة، فقد تماثل اختيار الأطفال الذين يمارس آباؤهم عملهم في مؤسسات الدولة والقطاع العام مع اختيار الأطفال الذين يمارس آباؤهم عملهم في مؤسسات القطاع الخاص، وتؤكد هذه النتيجة خطأ الافتراض الذي اعتمدته الدراسة لتفسير الظاهرة قيد الدراسة.

٨ ـ لم يظهر أي تأثير أيضاً لمجال عمل الأم في توجيه الطفل نحو المهنة المفضلة، فقد تماثل اختيار الأطفال الذين تمارس أمهاتهم العمل في مؤسسات الدولة والقطاع العام مع اختيار الأطفال الذين تمارس أمهاتهم العمل في القطاع الخاص مع اختيار الأطفال الذين لا تمارس أمهاتهم أي عمل بسبب تفرغهن للتدبير المنزلي.

٩ ـ دلت نتائج الدراسة على أن وجود المكتبة الأسرية ضمن المنزل يساعد على تكوين بيئة ثقافية مكافئة، وتؤثر في اختيار الطفل مهنة المستقبل، فيلاحظ في مجموعة من توجد لديهم مكتبة منزلية بالموازنة مع التوزع على مستوى إجمالي العينة، ارتفاع نسبي بفئة من اختاروا المهن الهندسية، مقابل انخفاض نسبي مماثل بفئة من اختاروا مهن التعليم والثقافة. بينما يلاحظ في المجموعة الثانية ارتفاع نسبي بفئة من يفضلون مهن التعليم والثقافة، وانخفاض بسيط بفئة من يفضلون المهن الهندسية. وتأتي هذه النتيجة لتؤكد صحة الافتراض الذي اعتمدته الدراسة لتفسير الظاهرة قيد الدراسة.

١٠ ـ كما تدل نتائج الدراسة أخيراً على أن وجود مجلات الأطفال ضمن المنزل يساعد على توجيه الطفل في اختيار المهنة المفضلة بالنسبة إليه. ففي المجموعة التي توجد لديها في الأسرة مجلات الأطفال يلاحظ انخفاض واضح بنسبة المهن الصناعية والتجارية، ومهن التعليم والثقافة، والمهن القضائية، وارتفاع مماثل في المهن الهندسية والمهن الطبية، بينما يلاحظ في مجموعة من لا توجد لديهم مجلات للأطفال ارتفاع ملحوظ في المهن الصناعية والتجارية، ومهن التعليم والثقافة والإعلام، والمهن القضائية، كما يلاحظ انخفاض في نسبة المهن الهندسية.

ويلاحظ في تحليل الجداول السابقة أن (٤) أربعة متغيرات أساسية من أصل (٩) تسعة متغيرات تؤثر في توجيه الطفل، وهي متغيرات (الجنس، وتعليم الأم، ووجود مكتبة منزلية، ووجود مجلات للأطفال) مقابل (٥) متغيرات لم يكن لها أي تأثير واضح، وهي (حجم الأسرة، وترتيب الطفل بين إخوته، ومستوى تعليم الأب، ومجال عمل الأب، ومجال عمل الأم).

ويعود ذلك في أغلب الاحتمالات إلى أن مشكلة البحث تمتد بجذورها إلى البيئة الاجتماعية الأكبر، فجماعة الأصدقاء، وتلاميذ المدرسة، ووسائل الإعلام المختلفة تسهم في تكوين معايير للتفاضل الاجتماعي بين الناس تجعل مهنة الطب مهنة مفضلة بين الأبناء. ويعزز ذلك توافر شروط التعليم العام في سورية بشكل يستطيع الطالب فيه متابعة تحصيله الدراسي دون عقبات مادية، أو تنظيمية عدا الشروط التي تقتضيها ظروف التنافس العلمي، فالتعليم في أساسه وفي جميع مراحله مجاني، وإمكانية انتساب الطالب لكلية الطب أو الهندسة أو الحقوق لا تحول دونها سوى درجات التحصيل الدراسي التي يحققها الطالب في مرحلة التعليم الثانوي. أما تكاليف الدراسة فهي واحدة في كل فروع الجامعة. لذلك فإن اختيار الطالب مهنة الطب ينطوي على حقيقتين أساسيتين، تتمثل الأولى في أن عملية الاختيار بحد ذاتها تعد بمثابة تحدٍّ يريد الطفل من خلالها تأكيد ذاته العلمية والثقافية، فهو يدرك أن شروط التحصيل العلمي هي الأكثر أهمية في بلوغ هذه الغاية، وفي الوقت نفسه يزداد إحساسه بأن هذا المطلب قابل للتحقق إن هو تابع تحصيله الدراسي بنجاح، لذلك تزداد رغبته في اختيار هذه والعمل على تحقيقها في المستقبل.

وتتجلى الحقيقة الثانية في أن مهنة الطبيب هي أقرب إليه من مهنة المحامي، أو التاجر، أو الصحفي، ذلك أن الطفل يبدأ بمرافقة أسرته إلى الطبيب منذ نعومة أظافره، ومعظم الأطفال تقريباً أصبح لهم أصدقاء من الأطباء بوصفهم أطباء نتيجة متابعتهم لأوضاعهم الصحية، بينما لا يتفاعل الطفل مع المهندس المعماري بوصفه مهندساً، ولا يتفاعل مع القاضي بوصفه قاضياً، وقد يكون له من الأقارب من يمارس هذه المهنة، ولكنه لا يتفاعل معه بوصفه كذلك، إنما بوصفه قريباً.

ولهذين السببين تزداد الرغبة بين الأطفال في أن يمارسوا مهنة الطب في مستقبلهم؛ فهي قريبة إليهم، وإلى تفكيرهم، كما أن شروطها في تفكيرهم ووعيهم أكثر من المهن الأخرى.

المراجع :

- بهي السيد فؤاد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، الطبعة الخامسة، القاهرة، ١٩٨٦ .
- خوج عبد الله وفاروق عبد السلام، الأسرة العربية ودورها في الوقاية من الجريمة والانحراف، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، ١٤٠٩ / ١٩٨٩ .
- سارة ناثر، التحصيل التعليمي بين الأسرة والمدرسة، مجلة الفكر العربي، العدد (٨٣)، السنة (١٧) شتاء ١٩٩٦ .
- سيد أحمد منصور عبد المجيد، دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، ١٤٠٧ / ١٩٨٧ .
- الصوفي عبد المجيد، اختبار (كاي مربع) واستخداماته في التحليل الإحصائي، دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٥ .
- عثمان إبراهيم، الخلفية السرية ومعدلات التحصيل الدراسي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (٢١)، العدد الأول والثاني، ربيع، صيف ١٩٩٣ .
- المجالي قبلان، المكانة الاجتماعية للمهن والوظائف الشائعة في المجتمع الأردني، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد (١٨)، العدد الأول ١٩٩٠ .
- معطي أمل، الأسس المجتمعية والطاقة الاستيعابية للتطور التكنولوجي في الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة دمشق ١٩٩٣ / ١٩٩٤ .
- معلا يونس، اتجاهات طلاب المدرسة الإعدادية نحو المهن: دراسة ميدانية لنيل درجة الدكتوراه في التربية، جامعة دمشق ١٩٨٨ .
- نعامة سليم، علم النفس في ميادين العمل والإنتاج، دمشق، مطبعة الخلود، ١٩٨٤ .
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، الدليل الإحصائي السنوي للعام الدراسي ١٩٩٦ / ١٩٩٧ .

الدراسة الوطنية حول الإعاقة عند الأطفال في تونس

د. عادل شاكر
د. أنور خليف
د. مصطفى الزعفوري
د. لطفي الشماخي
د. رضا الإمام
د. سعاد الجمني •

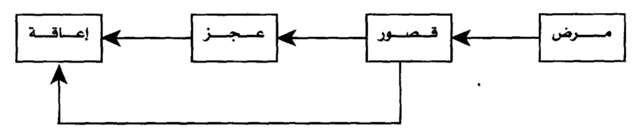
١) مفهوم الإعاقة ومدى انتشارها:

تعتبر الإعاقة من المسائل الحساسة عند معظم شعوب العالم؛ وذلك لما تتسم به من بُعد إنساني باعتبار ما يجب توفيره للأشخاص المعوقين من حقوق على جميع الأصعدة، وكذلك لما تتسم به من بعد اجتماعي واقتصادي؛ باعتبار ما يجب توفيره لهؤلاء الأشخاص من رعاية صحية وضمانات اجتماعية.

غير أن معظم البلدان المتطورة والنامية منها وجدت صعوبات في تحديد مدى انتشار هذه الظاهرة، رغم تعدد المحاولات وتنوعها. تكمن هذه الصعوبات أساساً في التعريف نفسه لمفهوم الإعاقة، وكذلك في تعدد خاصيات هذا المفهوم، وتعقيد العلاقات بين هذه الخاصيات، وكذلك بين الأطراف المتداخلة في هذا المجال. وسعياً منها لإيجاد مفهوم موحد للإعاقة اقترحت منظمة الصحة العالمية ما يسمى بالإطار المفهوماتي الذي يرجع وضعه للدكتور «فيليب وورد»، والذي يتلخص في الثلاثية المعروفة باسمه (ثلاثية الدكتور «فيليب وورد»)، وهي :

• باحثون تونسيون

المثال رقم ١ : الإطار المفهوماتى لنشوء الإعاقة(١٨).



يبـين هذا الإطار أن هـناك ثلاثة أبعـاد لنتـائج المشـاكل الصـحـية، وهى القـصـور والعـجـز والإعـاقـة. كل بُعـد من هذه الأبعـاد لـه خـصـوصـياتـه من حـيث مـسـتوى تكونه أو كيفية ظهوره وتفاعله مع العالم الخارجي(١٨). أظهر التطبيق العملي لهذا الإطار نجاعته في العديد من الميادين، خاصة في ميدان الدراسات الوبائية؛ لأنه مكّن من التفريق بين خاصيات منتمية لأبعاد ذات مستويات مختلفة، والتي طالما كان خلطها سبباً في عدم رؤية الأشياء بوضوح، وخاصة عدم القدرة على مقارنة نتائج المعطيات(٦).

حسب هذا التـعـريف تقيم منظمـة الصـحـة العـالمـية نسـبـة المـعـوقـين على مـخـتلف أعمارهم ومختلف درجات إعاقتهم بين ٧ و١٠٪. غير أن بعض الدراسات الميدانية التي أقيمت في عدة بلدان أظهرت نسباً متفاوتة تتراوح بين ٢,٠٪ و٩,٢٠٪. ويرجع هذا أساساً إلى عدة عـوامل، أهمهـا التـعـريف المتبع في هذه الدراسـات، مـمـا يؤكد أنه لا يوجد تعـريف متفق عليه. فالبـعض يركـز في تعـريفـه للإعـاقـة على القـصـور البـدني، والبعض الآخر يختار العجز الوظيفي؛ كي يعرِّف فئته المستهدفة في الدراسات حول الإعاقة أو يركز على مفهوم الضرر الاجتماعي وفقدان المزايا الاجتماعية(١٢).

٢) مفهوم الإعاقة فى سن الطفولة ومدى انتشارها:

يصطدم الإطار المفهوماتي للإعاقة الذي وضعته منظمة الصحة العالمية بعائق كبير عندما نريد تطبيقه في مجال الدراسات الوبائية حول الإعاقة عند الطفل. ويكمن هذا العائق في صعوبة - أو في بعض الأحيان استحالة - تطبيق هذا الإطار كما هو على كافة الشرائح العمرية للأطفال؛ لسبب وحيد، وهو استحالة قولنا مثلاً: إن طفلاً ما له عجز في وظيفة ما (مثلاً المشي)، إلا إذا كان عمر هذا الطفل يسمح له بالقيام بهذه الوظيفة بالطريقة «العادية» و«المألوفة»، غير أنه عجز عن ذلك(٢). فهل وجب علينا إذن خلق أطر مختلفة لكل الشرائح العمرية وبالتالي أدوات استبيان أو تقصٍّ مختلفة ؟ طبعاً يكوِّن هذا صعوبات إضافية، دون أن ننسى عدم وجود مراجع علمية تعرِّف بالدقة

اللازمة قدرات الطفل البدنية والوظيفية حسب العمر، باعتبار التغيرات الكبيرة والتي تعتبر فيسيولوجية لهذه القدرات بين طفل وآخر من العمر نفسه(٤).

هذا علاوة على ما تختص به الإعاقة عند الطفل من خاصيات مرتبطة بالطفولة نفسها. فالإعاقة في سن الطفولة لها معانٍ ونتائج مختلفة عن الإعاقة في سن الكهولة. فمثلاً يمكن للبتر الخِلقي أو المكتسب فيً سن مبكرة (أقل من سنتين) أن يقع التعود عليه، وبالتالي التخفيف من نتائجه، في حين أن هذا التعود يكون أصعب عند الكهل. كذلك فإن التعايش مع الإعاقة يختلف من طفل لآخر، وذلك حسب ما يجده الطفل من إعانة أو من رفض من طرف عائلته ومحيطه بصفه عامة(١).

كل هذه العوامل تجعل عملية تحديد نسبة الإعاقة في سن الطفولة عملية صعبة، وتتطلب اختيارات دقيقة، مما حدا ببعض البلدان إلى إقصاء الأطفال، وبخاصة الذين تقل أعمارهم عن ٥ سنوات من الدراسات التي قامت بها حول الإعاقة(٢)، ومما جعل كذلك المناهج المتبعة في هذه الدراسات متعددة من دراسة لأخرى. من بين هذه المناهج نذكر:

- دراسة تحديد الوظائف الأساسية عند الطفل وذلك من خلال استمارة تطرح على الوالدين أو الأولياء.
- دراسة التقليص في أنشطة الحياة اليومية عند الطفل.
- تعدد الأطفال الذين يتلقون خدمات أو مداواة.
- دراسات تعتمد روائز تقصٍّ معينة.

كل هذه المفارقات تجعل نسبة الإعاقة عند الأطفال متفاوتة من بلد لآخر(١٧)، مثلما يبينه الجدول التالي، وتجعل المقارنة بين هذه النسب شبه مستحيلة.

الجدول رقم ١ : انتشار الإعاقة (٪) عند الأطفال فى بعض البلدان

البلد	بريطانيا (٦)	كندا (٦)	إسبانيا (١٣)	هولندا (٣)	فرنسا (١١)	تونس (٨)
السنة	١٩٨٩	١٩٩٠	١٩٨٧	١٩٩٠	١٩٩٤	١٩٩٤
صفر ـ ٤ سنوات	٢,١	٣,٤	١,٤			١
٥ ـ ٩ سنوات	٣,٨	٥,٨	٢,٢			
١٠ ـ ١٥/١٤ سنة	٣,٥	٦,٨	٢,٨	٨,٦	١,٣	٤,١

بصفة عامة تقدر الإحصائيات الوبائية نسبة انتشار الإعاقة (كل أنواعها) عند الأطفال بـ ٧٪ (٥، ٩، ١٥، ١٦). نصفها على الأقل يمكن تفاديه[٩]. و٨٥٪ من مجمل الأطفال المعوقين في العالم يعيشون في البلدان النامية[١٦].

لا يمكننا القول في أى حال من الأحوال أن نسبة انتشار الإعاقة عند الطفل في بلد ما هى أقل أو أكثر من بلد إلى آخر. يرجع ذلك أساساً كما ذكرنا إلى اختلاف طرق البحث المتوخاة واختلاف التعاريف المستعملة. نذكر في هذا الإطار التعريف المستعمل في دراسة كندا، والذي يشمل كلا من التحديد في الأنشطة والقصور وبعض أنواع الأمراض المزمنة مما يفسر الأرقام المرتفعة نسبياً[١٤].

٣) طريقة البحث :

(٣ ـ ١) الأدوات المستعملة :

تمثل دراسة الإعاقة عند الأطفال في تونس جزءاً من الدراسة الوطنية حول الإعاقة، والتي قام بها معهد النهوض بالمعوقين بالتعاون مع وزارة الشؤون الاجتماعية سنة ١٩٩٣ ـ ١٩٩٤، هذه الدراسة الوطنية هي الأولى من نوعها وهي تندرج في إطار البرنامج الوطني للوقاية من الإعاقة.

تهدف هذه الدراسة أساساً إلى تحديد نسبة الإعاقة في البلاد التونسية، وإلى محاولة معرفة أسباب كل أنواع الإعاقات، وكذلك محاولة معرفة نتائج هذه الإعاقات ومخلفاتها في الحياة اليومية. وقعت بلورة أدوات هذه الدراسة بالاعتماد أساساً على الإطار المفهوماتي لمنظمة الصحة العالمية. وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأوائل والقلائل في العالم التي أدمجت الأبعاد الثلاثة للإطار المفهوماتي المذكور، أي القصور والعجز والإعاقة، حيث وقع محاولة تقصي العجز الوظيفي من خلال استمارة تطرح في مرحلة أولى. وفي هذه الاستمارة نفسها وقعت محاولة معرفة نتائج هذا العجز على الحياة اليومية للشخص المعني بالأمر مما يقربنا إلى مفهوم الإعاقة كظاهرة تبين التقليص في مشاركة الشخص الاجتماعية كنتيجة لمشاكلة الصحية. ثم بالنسبة إلى الأشخاص المصابين بعجز ما وقعت محاولة معرفة القصور الجسمي المسبب لذلك، وكذلك محاولة «تشخيص» المرض الذي نتج عنه هذا القصور، وذلك في استمارة ثانية أعدت خصيصاً لهذا الغرض. وقد وقع اعتماد الاتجاه العكسي لنشوء الإعاقة في

ترتيب طرح الاستمارات؛ وذلك لما لهذا الاختيار من مزايا عملية. فإذا ما اخترنا الاتجاه نفسه لنشوء الإعاقة، أي أن نتقصى أولاً الأمراض، ثم نحدد القصور الذي تسببت فيه هذه الأمراض، ثم العجز المترتب على هذا القصور، فهذا يعني أن نبحث عن كل الأسباب، مما يجعل العملية مستحيلة؛ نظراً لتعدد هذه الأسباب واختلافها. هذا علاوة على أن ليس كل مرض بإمكانه أن يؤدي إلى قصور ما، وليس كل قصور بإمكانه أن يؤدي إلى عجز ما. كما لا ننسى كذلك سهولة تقصي العجز لما يتصف به من ظاهرة «كمية» يسهل قياسها. فكانت إذن تسمية هذه الدراسة كما يلي: الدراسة الوطنية لاستكشاف العجز وتشخيص القصور.

وقع اتباع هذا المبدأ على كل الشرائح العمرية، وبصفة موحدة للأشخاص الذين تفوق أعمارهم سبعة السنوات، وذلك باعتبار أن الوظائف التي وقع تقصي العجز فيها وقع اختيارها على أساس إمكانية القيام بها من كافة الأشخاص، الذين أعمارهم تفوق سبعة السنوات، دون أى اختلافات حسب العمر. نذكر من بين هذه الوظائف: المشي والكلام والنظر والسمع والفهم .. إلخ. غير أنه يستحيل تقصي العجز في هذه الوظائف بالطريقة نفسها عند الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات، وذلك لما يتصف به هؤلاء الأطفال من نمو يجعلهم يكتسبون تدريجياً القدرة على القيام بهذه الوظائف. مما جعل نفس كلمة «العجز» يصعب إطلاقها على هؤلاء الأطفال. لذا وقع اعتماد استمارة خاصة بالأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات، حيث وقع الأخذ بعين الاعتبار كل هذه الصعوبات والخاصيات، وذلك من خلال مبدأين أساسيين :

(١) تغيير الوظائف المتقصاة حسب شرائح عمرية لهؤلاء الأطفال.

(٢) عدم التركيز على العجز فى وظيفة ما واستبدال مفهوم العجز بمفهوم التأخر فى النمو فى ميادين معينة.

(٣-٢) اختيار تقنيات البحث :

تفترض عملية البحث عن طريق المشاهدة المباشرة لقدرات الأفراد على القيام ببعض الأنشطة - الحصول التلقائي (بدون أى حث) لهذه الأنشطة، ثم تسجيل القدرة على القيام بها. مما يعني انتظار حصول هذه الأنشطة. وهذا طبعاً غير ممكن عملياً. كذلك فإن إخضاع الفئة المستهدفة لبعض الاختبارات (الاختبارات النفسية أو اختبار تحديد حدة البصر ...) يجعل العملية صعبة جداً، ومكلفة، خصوصاً إذا ما كانت

الدراسة تهتم بكافة أنواع الإعاقة، وباعتبار وجوب تطبيق هذه الاختبارات على كافة أفراد المجموعة.

لذا وقع اعتماد طريقة التقصي بواسطة. الواسطة هي الشخص الذي يجيب عن كل أفراد العائلة، والذي يفترض استجابته لبعض الشروط المسبقة، والتي تتلخص أساساً - وبالنسبة إلى دراسة الإعاقة عند الطفل - في أنه يجب أن تكون هذه الواسطة أم الطفل أو أخته الكبرى، التي يجب أن يفوق عمرها ١٧ سنة، وأن تكون على دراية كافية بأخيها، بحيث يمكنها الإجابة عن معظم الأسئلة المطروحة. يكرس هذا الاختيار فلسفة هذه الدراسة باعتبار أن الهدف الأول للدراسة هو استكشاف العجز (أو تأخر النمو عند الطفل) عند الشخص، كما يظهر ذلك للمحيطين بهذا الشخص، بما في ذلك هذه الواسطة. علاوة على أن هذه الطريقة تقلل من كلفة المشروع، وتمكن من جمع المعلومات حول الأشخاص الذين لا يقدرون على إعطائها، مثل الأطفال والمتخلفين ذهنياً، وكذلك تمكن من أخذ معلومات حول الأشخاص الغائبين، مما يجنبنا الرجوع إلى المنزل نفسه.

(٣-٣) العينة السكانية وطريقة اختيار العينة :

ترتكز العينة السكانية لهذه الدراسة على الأسرة المعيشية التي كونت وحدة العينة؛ وذلك لعدم توافر قاعدة سبر تضم كل أفراد البلد. هذا وللتقليص من كلفة المشروع وقع اعتماد سبر المجموعات، حيث كانت وحدة السبر تمثل إقليماً بأكمله، يشمل عدة أسر (قرابة المائة) وذلك حسب ما وقع تعريفه من طرف المعهد القومي للإحصاء، وحسب ما جاء في مثال السبر المعتمد في الدراسة الوطنية حول السكان والتشغيل الواقعة سنة ١٩٨٩(٧).

وقع حساب نسبة السبر حسب معطيات الدراسة المذكورة سابقاً، والتي تقدر نسبة انتشار الإعاقة بحوالى ٢,١٪(٧)، وباعتبار الدقة المرجوة في دراستنا هذه، والتي نريدها أن تكون ١ في الألف وباعتبار نسبة الخطأ التي لا نريدها أن تفوق ٥٪ فإن عدد السكان في العينة يجب أن يكون ٤٧٤٢٤ شخصاً، وذلك حسب ما تبينه القاعدة الآتية:

باعتبار أن طريقة السبر المتبعة هي سبر المجموعات، وجب علينا تضعيف هذا العدد ليصبح ٩٧٨٤٨، وباعتبار أن معدل الأفراد في الأسرة التونسية هو ٥,٣٪ فإنه وجب علينا دراسة ٥,٣٪ ٩٤٨٤٨ = ١٧٨٩٦ أسرة. وباعتبار أن معدل الأسر في الإقليم

الواحد هو ١٠٠ أسرة، فإنه وجب علينا سحب ١٧٩ إقليماً من مجموع الأقاليم المكونة للبلاد التونسية، وذلك لدراستها كلها أى دراسة كامل أفراد الأسر الموجودة فيها.

$$n = \Sigma^2\alpha \frac{p.d}{i^2} = 4 \times \frac{0.012 \times 0.988}{(0.001)^2} = 47.424$$

٤) النتائج:

وقعت معالجة المعطيات عن طريق الإعلامية، وذلك بإدخال هذه المعطيات بواسطة برمجية ISSA، وذلك لما توفره هذه البرمجية من إمكانية خلق دوائر حسب عدد أفراد الأسرة الواحدة، ولتأقلمه مع معظم برمجيات تحليل المعطيات، مثل "Epi - info" التي وقع اعتمادها في معظم عمليات تحليل معطيات هذه الدراسة.

كما سبق وذكرنا وقع استعمال استمارتين مختلفتين بالنسبة إلى الأطفال الذين أعمارهم بين ٠ ــ ٦ سنوات، والأطفال الذي أعمارهم بين ٧ ـ ١٥ سنة. لذا وجب علينا قبل ذكر النتائج تحديد التعاريف المستعملة حسب هذين الشريحتين.

(٤ ـ ١) التعاريف المستعملة:

(٤ ـ ١ ـ ١) العمر بين ٧ و ١٥ سنة:

بالنسبة إلى هذه الشريحة العمرية وقع اعتماد نفس تعريف الإعاقة (أو بالأحرى العجز) الذي وقع استعماله للكهول، أي :

- إعاقة حركية = صعوبة (أو استحالة) المشي مسافة ٥٠٠ متر أو أكثر، وذلك منذ مدة تفوق ٦ أشهر.
- إعاقة سمعية = صعوبة (أو استحالة) الاستماع بإحدى الأذنين، وذلك منذ مدة تفوق ٦ أشهر.
- إعاقة بصرية = صعوبة (أو استحالة) النظر بإحدى العينين، وذلك منذ مدة تفوق ٦ أشهر.
- إعاقة ذهنية = صعوبة فهم الأشياء البسيطة، وذلك منذ مدة تفوق ٦ أشهر.
- إعاقة في التواصل اللفظي = صعوبة (أو استحالة) التواصل اللفظي (أي في التكلم أو التلفظ)، وذلك منذ مدة تفوق ٦ أشهر.

(٤ - ١ -٢) العمر بين صفر و ٦ سنوات :

بالنسبة إلى هذه الشريحة وقع اللجوء إلى احتساب حَرَز لتقييم درجة تأخر نمو الطفل، وذلك في الثلاث ميادين التالية:

أ - **ميدان النمو الحركي :** يعكس مدى نمو الطفل في الحركة والتحرك.

ب - **ميدان الاستقلال الذاتي :** يعكس مدى نمو الطفل في الأكل والشرب والنظافة.

جـ - **ميدان النمو النفسي - الحسي:** يعكس مدى النمو النفسي للطفل، وكذلك قدراته الحسية (السمع والنظر والوعي).

يشمل كل ميدان من هذه الميادين الثلاثة المكتسبات التي من المفروض أن يكتسبها الطفل حسب عمره.

يعتبر الطفل «معوقاً» إذا ما اتضح أن له تأخراً ما في أحد الميادين الثلاثة السابقة الذكر، أي إذا ما كان حرزه في إحداها يساوي ٢٠ أو أكثر.

(٤ - ٢) نتائج تخص كافة أنواع الإعاقة :

كانت نسبة السبر لهذه الدراسة تعادل ١٪ من مجموع سكان البلاد التونسية، ولكنها لم تتعدَّ ٥, ٠٪ من مجموع الأطفال الذين لا تفوق أعمارهم ١٥ سنة. أما عن نسبة انتشار الإعاقة (كافة أنواعها) فكانت :

- تساوى ٨, ١٪ بالنسبة إلى الأطفال الذي أعمارهم لا تفوق ٦ سنوات.
- تساوى ٢, ٤٪ بالنسبة إلى الأطفال الذي أعمارهم بين ٧ و١٥ سنوات.
- تساوى ٣٧, ٣٪ بالنسبة إلى الأطفال الذي أعمارهم لا تفوق ١٥ سنوات.

يفسر ارتفاع نسبة انتشار الإعاقة حسب العمر بعامل أساسي، وهو صعوبة استكشاف الإعاقة في سن مبكرة، أي أنه كلما تقدم الطفل في السن كان أسهل في استكشاف أو تشخيص إعاقته.

لم يكن هناك اختلاف في نسبة الإعاقة حسب الجنس بالنسبة إلى الأطفال الأقل من ٦ سنوات، يرجع هذا ربما إلى صعوبة استكشاف الإعاقة في سن مبكرة لكل من الجنسين. غير أن هذه النسبة كانت أكثر عند الذكور بالنسبة إلى الأطفال الأقل من ١٥ سنة، يرجع ذلك ربما إلى إخفاء بعض العائلات لبناتهم المصابات بمرض أو بإعاقة ما. (انظر الجدول رقم ٢).

الجدول رقم ٢ :

انتشار الإعاقة عند الأطفال فى تونس حسب الجنس والشريحة العمرية

الشريحة العمرية	الذكور	الإناث	$\chi2$	P	فارق معتدّ
٠ ـ ٦ سنوات	١,٩	١,٧	0.5	0.5	لا
٧ ـ ١٥ سنة	٤,٩	٣,٤	24	0.001	نعم

أما درجة التمدرس عند الأطفال المعوقين الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٥ سنة فلم تكن تفوق ٧٠٪، أما البقية فإما انقطعوا عن دراستهم في ١٠٪ من الحالات أو لم يدخلوا المدرسة قط في ٢٠٪ من الحالات.

(٤ ـ ٣) أسباب الإعاقة حسب نوعها :

يبين الجدول التالي نسب انتشار الإعاقة عند الأطفال الذين لا تفوق أعمارهم ١٥ سنة، وذلك حسب نوع الإعاقة. أما عن أسباب هذه الإعاقات، فإنها تختلف حسب نوع الإعاقة.

الجدول رقم ٣:

نسبة انتشار الإعاقة فى تونس عند الأطفال حسب أعمارهم

نوع الإعاقة	حركية	سمعية	بصرية	ذهنية	في التواصل اللفظي
0 - 6 سنوات	0.5	0.3	0.2	0.4	0.5
0 - 15 سنوات	0.7	0.6	0.2	0.5	0.9

يبين الجدول السابق مرة أخرى صعوبة تقصي الإعاقة في سن مبكرة، خاصة بالنسبة إلى الوظائف التي تستدعي ـ عند تقصي العجز فيها ـ مشاركة فعلية من الطفل، مثل وظيفة السمع. هذا وتجدر الإشارة إلى أن القصور الكلي في وظيفة السمع أو الصمم الكلى يمثل عند الأطفال دون ١٥ سنة ١٨,٧٪ من مجمل القصور السمعى، أى ما يعادل نسبة انتشار تقارب ١,٠٪. أما بالنسبة إلى العمى فكانت نسبة انتشاره عند هؤلاء الأطفال ٠٢,٠٪ أى ما يعادل ١٠٪ من مجمل القصور البصرى.

(٤ - ٣ - ١) أسباب الإعاقة الحركية :

وقع جمع أنواع القصور المسبب للإعاقة الحركية ضمن ثلاثة مجموعات هى: القصور العصبى ـ العضلى، والقصور العظمى ـ المفصلى، والقصور القلبى ـ التنفسى. وكانت نسبة انتشار هذه المجموعات كما يلى :

الجدول رقم ٤

نسبة انتشار أنواع القصور المسبب لإعاقة حركية عند الأطفال حسب السن

نوع القصور	العصبي - العضلي	العظمي - المفصلي	القلبي - التنفسي	نوع آخر
0 - 6 سنوات	0.32	0.08	0.02	0.08
0 - 15 سنوات	0.37	0.18	0.1	0.07

فيما يلي نسرد الأمراض المسببة لكل نوع من أنواع القصور هذه :

■ **الأمراض المسببة للقصور العصبي - العضلي :**

بالنسبة للأطفال الذين سنهم دون ١٥ سنة، يمثل القصور العصبي ـ العضلي نصف (٥٢,٢٪) أسباب الإعاقة الحركية. ويتكون هذا القصور أساساً (٧٨٪) من القصور العصبي (خاصة الشلل الرباعي والسفلي)، والتأخر في النمو الحركي (١٦٪) ومن القصور العضلي (٦٪).

أما بالنسبة للأمراض المسببة لهذا القصور، فيعتبر الشلل الدماغى المسبب الأول للقصور العصبي ـ العضلي، فقد وجد هذا المرض في كامل (١٠٠٪) حالات الشلل الرباعي، وفي ٨١,٣٪ من حالات التأخر في النمو الحركي، وفي ٥٢,٤٪ من حالات الشلل السفلى، وفي ٥٠٪ من حالات الشلل النصفي. وقد كانت نسبة هذا المرض عند هؤلاء الأطفال تساوي ٢ في الألف.

هناك أمراض أخرى وقع تحديدها، مثل أمراض الضفيرة، وذلك في ٦٠٪ من حالات الشلل الأحادي. وكذلك الحثل العضل المترقي في ٨٣,٣٪ من حالات القصور العضلي.

■ **الأمراض المسببة للقصور العظمي - المفصلي :**

بالنسبة للأطفال الذين سنهم دون ١٥ سنة يمثل القصور العظمى - المفصلي ربع (٢٥,٣٪) أسباب الإعاقة الحركية. ويتكون هذا القصور أساساً (٦٤٪) من القصور المفصلى الذي يظهر في ٧٢,٤٪ من الحالات في شكل تشوُّه مفصلي، وفي ٤٤,٨٪ في شكل تحديد في حركات المفاصل. وقد سجلت الأسباب الخلقية في ٦٩٪ من حالات القصور المفصلي.

أما عن القصور العظمي فقد كان في شكلين اثنين متساويين في أهميتهما، وهما التشوه العظمي والقصور العظمي. وكانت أسباب هذا القصور خلقية في ٦٠٪ من الحالات، وخمجية في ١٧,٦٪، ورضحية في ١٧,٦٪ أيضاً.

■ **الأمراض المسببة للقصور القلبي - التنفسي :**

بالنسبة للأطفال الذين سنهم دون ١٥ سنة يمثل القصور القلبي - التنفسي ١٤,٥٪ من أسباب الإعاقة الحركية. يتكون هذا القصور في ثلثي الحالات من القصور التنفسي المزمن الناتج عن الربو في ٨٢٪ من الحالات.

بصفة عامة - وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار مجمل الأمراض المسببة للإعاقة الحركية - فإن هذه الأمراض تتلخص بالنسبة للأطفال دون ١٥ سنة أو دون ٦ سنوات فيما يلى :

- ربع الحالات ناتج عن أمراض خِلقية أو وراثية.
- خمس الحالات ناتج عن التهاب السحايا والدماغ.
- ١٨٪ من الحالات ناتج عن أمراض أخرى.

أما بقية الحالات والمتمثلة في الأمراض الحاصلة حوالي الولادة فكانت نسبتها مختلفة (دون أن يكون هذا الاختلاف معتداً) بين الأطفال دون ١٥ سنة (حيث كانت هذه النسبة ٢٩٪)، وبين الأطفال دون ٦ سنوات (حيث كانت هذه النسبة ٣٦٪). نقصد هنا بالأمراض الحاصلة حوالي الولادة كل من عَوَز الأكسجين الوليدي، والحوادث التوليدية، والأمراض الخمجية الأمومية - الجنينية، والأمراض الأمومية. ويمكن تفادي كل الأسباب الحاصلة حوالي الولادة، أو الناتجة عن مرض خمجي، مما يعني أن نصف حالات الإعاقة الحركية كان من الممكن تفاديها.

(٤ - ٣ - ٢) أسباب الإعاقة السمعية :

تجدر الملاحظة أن أكثر من ربع (٢٧٪) حالات الإعاقة السمعية عند الأطفال دون ١٥ سنة لم يقع تحديد أسبابها، وأن هذه النسبة ترتفع لتصبح ٤٠,٩٪ عند الأطفال دون ٦ سنوات، وهذا يرجع إلى صعوبة تشخيص مثل هذه الأمراض في إطار دراسة ميدانية في صلب الأسر المعيشية.

بالنسبة إلى الأمراض التي أمكن تشخيصها فقد كانت تتمثل في الأمراض الخمجية في ٧٣٪ من الحالات، وفي الأمراض الخِلقية أو الوراثية في بقية الحالات.

(٤ - ٣ - ٣) أسباب الإعاقة البصرية :

تجدر الملاحظة أن ما يقارب ٤٥٪ من حالات الإعاقة البصرية عند الأطفال دون ١٥ سنة أو دون ٦ سنوات لم يقع تحديد أسبابها، وهذا يرجع لصعوبة تشخيص مثل هذه الأمراض في إطار دراسة ميدانية في صلب الأسر المعيشية. بالنسبة إلى الأمراض التي أمكن تشخيصها فقد كانت تتمثل في ما يلي :

جدول رقم ٥ :

أسباب القصور البصري عند الأطفال دون ١٥ سنة

الأسباب	عدد الحالات	النسبة المئوية
اضطرابات في الانعكاس	٧	٢١,٢
مرض الساد	٧	٢١,٢
أمراض الشبكية	٤	١٢,١
أمراض الزجاجي	٢	٦,١
أمراض العصب البصري	٢	٦,١
انفصال الشبكية	١	٣
الغمش الوظيفي	١	٣
أسباب أخرى	٩	٢٧,٣
المجموع	٣٣	١٠٠

(٤ - ٣ - ٤) أسباب الإعاقة الذهنية :

تجدر الإشارة إلى صعوبة تقصي الإعاقة أو التخلف الذهني، من خلال دراسة عامة تبحث في كافة أنواع الإعاقات، وبدون استعمال روائز خاصة بذلك، مثلما ذكرنا سابقاً. يفسر هذا الأرقامَ غير المرتفعة، وينعكس على تحديد الأسباب الممكنة لهذه الإعاقة. لذا ونظراً لقلة الحالات المسجلة فقد وقع جمع أسباب الإعاقة الذهنية في ثلاث مجموعات، وهي الأسباب الحاصلة حوالي الولادة، وتلك الحاصلة بعد الولادة والأسباب الخلقية والوراثية. تتوزع المجموعات الثلاث هذه كما يلي :

الجدول رقم ٦ :

النسب المئوية لأسباب الإعاقة الذهنية عند الأطفال في تونس

الأسباب	الحاصلة حوالي الولادة	الحاصلة بعد الولادة	الخلقية والوراثية
0 - 6 سنوات	35	39	26
0 - 15 سنوات	29	30	41

يبين هذا الجدول أنه إذا ما كانت هناك صعوبات جمة في تفادي الأسباب الخلقية والوراثية (مثل الأمراض الاستقلابية، وزيغ الصبغيات، والتشوهات الخلقية) فإنه يمكننا تفادى كل الأسباب الحاصلة حوالي الولادة أو بعدها (مثل عوز الأكسجين الوليدي، والحوادث التوليدية، والأمراض الخمجية، واليرقان النووي..)، والتي تمثل أكثر من نصف (بين ٥٩٪ و٧٤٪) الحالات.

(٤ - ٣ - ٥) أسباب الإعاقة في التواصل اللفظي :

تتكون الإعاقة في التواصل من ثلاثة أنواع هي: التأخر في الكلام والتأتأة والبكم. وقد كانت نسبها المئوية كما يلي :

الجدول رقم ٧ :

النسب المئوية لأنواع الإعاقة فى التواصل عند الأطفال في تونس

أنواع الإعاقة في التواصل	التأخر في الكلام	التأتأة	البكم	آخر[1]
0 - 6 سنوات	91.1	0	8.9	2.2[2]
0 - 15 سنوات	62	19.2	10.5	9.6

بالنسبة إلى التأخر في الكلام، والذي يمثل النوع الأكثر انتشاراً فقد كانت أسبابه كما يلي :

الجدول رقم ٨ :

أسباب التأخر في الكلام عند الأطفال

أسباب التأخر في الكلام	التأخر الذهني	القصور السمعي	نقص في الإثارة	غير معروف
0 - 6 سنوات	73.1	2.4	17.1	7.4
0 - 15 سنوات	76.1	9.9	8.4	5.6

أما بالنسبة إلى البكم فقد كانت أسبابه كما يلي :

الجدول رقم ٩ :

أسباب البكم عند الأطفال

أسباب البكم	القصور السمعي	ذهـــان	غير معروف
0 - 6 سنوات	50	-	50
0 - 15 سنوات	45.8	12.5	41.7

(١) الأنواع الأخرى تتمثل في الخنة وغيرها

(٢) مجموع هذه النسب تفوق ١٠٠٪؛ لأن هنالك إمكانية جمع نوعين أو أكثر من أنواع القصور المذكورة عند الطفل

(٤ـ٤) أنواع أخرى من القصور عند الأطفال :

اهتمت الدراسة بأنواع أخرى من القصور غير تلك المعروفة كلاسيكياً، (القصور الحركي، والحسي، والذهني)؛ وذلك لأهمية هذه الأنواع من حيث الاعتناء بها، ومن حيث نسبة انتشارها، كما بينت ذلك هذه الدراسة. نقصد هنا كلاً من القصور في الوعى والعجز المصرّي.

(٤ـ٤ـ١) القصور في الوعي :

وقع تعريفه في هذه الدراسة بالحالات التي يقع فيها ثلاث نوبات اختلاج أو أكثر خلال الستة أشهر الفارطة. وكانت نسبته عند الأطفال دون ١٥ سنة تساوي ٢, ٠٪، وعند الأطفال دون ٦ سنوات تساوي ٣, ٠٪. وقد كان يتمثل هذا القصور في مجمل الحالات تقريباً في الصرع.

(٤ـ٤ـ٢) العجز المصرّي :

وقع تعريفه في هذه الدراسة بالحالات التي لا يستطيع فيها الشخص التحكم في إخراج البول أو الغائط، وذلك منذ مدة تفوق الستة أشهر. طبعاً لا يمكننا التحدث عن التحكم العادي للمصرّات إلا بعد عمر معين وقع تحديده في دراستنا هذه بـ ٤٨ شهراً. حسب هذا التعريف كانت نسبة انتشار العجز المصرّي عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ و١٥ سنة تساوى ٢٪. وقد كان هذا العجز يمنعهم التحكم في البول في ٩٩,٥٪ من الحالات، والتحكم في الغائط في ١٠٪ من الحالات (أي أن هناك ٩,٥٪ من الحالات كانت مزدوجة). أما عن أسباب هذا العجز فكانت، بالنسبة إلى العجز المصرّى البولي، تتمثل في السلس البولي في ٩١,٥٪ من الحالات وفي الأمراض العصبية في ٦,٥٪ من الحالات. وبالنسبة إلى العجز المصرّي الغائطي فقد كانت هذه الأسباب تتمثل في البداغة في ٢٣,٥٪ من الحالات، وفي الأمراض العصبية في ٥٧,٥٪ من الحالات.

(٤ـ٥) تأخر النمو عند الأطفال دون ٦ سنوات :

بالنسبة إلى الأطفال الذين لا تفوق أعمارهم ٦ سنوات لا يمكننا الحديث عن العجز في القيام بوظيفة ما؛ نظراً لما يتصف به هؤلاء الأطفال من نمو يجعلهم

يكتسبون تدريجياً القدرة على القيام بهذه الوظائف. يمكن لهذا الاكتساب أن يتأخر نوعاً ما، لذا حاولنا أن نقيم درجة هذا التأخير، وذلك باحتساب درجة اكتساب بعض من الوظائف أو الحركات، وذلك عن طريق «حَرَز» وقع تسميته بحرز النمو.

(٤ ـ ٥ ـ ١) كيف وقع احتساب حرز النمو ؟

وقع احتساب حرز النمو فى ثلاثة ميادين هي :

أ ـ ميدان الحركة.

ب ـ ميدان الاستقلال الذاتي.

جـ ـ الميدان النفسي ـ الحسي.

لكل من هذه الميادين الثلاثة وقع اختيار مجموعة من الأسئلة التي تبحث عن التأكد من أن الطفل قد توصل إلى بعض من المكتسبات، وذلك حسب عمره. تتغير طبعاً هذه المكتسبات حسب شرائح عمرية وقع بلورتها مسبقاً. بحيث إن الطفل الذي لم يتوصل بعد إلى المكتسبات التي تنتمي إلى شريحته العمرية يقع الانتقال به إلى الشرائح السابقة لعمره للتأكد من المكتسبات الأقل نمواً، وهكذا دواليك حتى الوصول إلى مستوى المكتسبات الحاصلة عند الطفل المعنى بالأمر، فنتحصل بالتالي على درجة تأخر نموه. نقيم هذه الدرجة باحتساب الحرز، وذلك حسب المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى:** تخص الشريحة العمرية التي ينتمي إليها الطفل، حيث يقع ترميز مستوى المكتسبات كما يلي:

ـ **مكتسبات عادية:** إنجاز الحركات المطلوبة بصفة غير عادية أو غير متقنة أو في بعض الأحيان يقع ترقيمها برقم ٥ .

ـ **مكتسبات غائبة:** أى أن الحركات المطلوبة غير منجزة تماماً. يقع ترقيمها برقم ١٠

- **المرحلة الثانية:** تخص كل الشرائح العمرية التي تسبق الشريحة التي ينتمى إليها الطفل، حيث يقع التأكد من أن الطفل الذي له صعوبات (مكتسبات متوسطة أو غائبة) في القيام بوظائف معينة موجودة في شريحته، يستطيع أو لا يستطيع القيام بوظائف هي أقل تعقيداً باعتبار أنها موجودة في شرائح عمرية سابقة، وهكذا دواليك حتى الوصول إلى المكتسبات الفعلية للطفل.

● **المرحلة الثالثة :** هى احتساب الحرز، وذلك كما يلي :

- يقع احتساب الرقم الأعلى المتحصل عليه في الشريحة العمرية نفسها، (أي أننا لا نجمع أرقام المكتسبات في نفس الشريحة).
- نجمع الأرقام المتحصل عليها في كامل الشرائح العمرية التي اضطررنا طرح أسئلتها.

يعتبر الطفل متأخراً في نموه إذا ما كانت قيمة حرزه تساوي أو تفوق ٢٠، وينتدب الطفل ضمن منظومة التقصى إذا ما كانت قيمة الحرز «أ» أو الحرز «ب» أو الحرز «جـ» تساوى أو تفوق ٢٠ .

تجدر الملاحظة إلى أنه بالنسبة إلى ميدان النمو الحركي يكفي أن يكون هناك قصور في أحد الأطراف الأربعة حتى تصبح قيمة الحرز «أ» تساوي ٢٠، وكذلك بالنسبة إلى ميدان النمو النفسي ـ الحسي، يكفي أن يكون هناك قصور بصري أو سمعي أو في الوعي حتى تصبح قيمة الحرز «جـ» تساوي ٢٠ .

(٤ ـ ٥ ـ ٢) نسبة انتشار التأخر فى النمو عند الأطفال دون ٦ سنوات :

تقدر نسبة انتشار «الإعاقة» عند الأطفال دون ٦ سنوات بـ ٨, ١٪ في الواقع تتمثل هذه «الإعاقة» ـ كما ذكرنا سابقاً ـ في التأخر في النمو، والذي كانت نسبة انتشاره كما يلي :

- نسبة انتشار التأخر في النمو الحركي = ٤, ٠٪.
- نسبة انتشار التأخر في الاستقلال الذاتى = ٩٤, ٠٪.
- نسبة انتشار التأخر في النمو النفسي ـ الحسي = ١٪.

هذا يعني أن نسبة انتشار التأخر في ميدانين أو أكثر تقارب ٥٤, ٠٪. وأن أغلبية التأخر الذي وقع تسجيله عند مجموع الأطفال «المعوقين»، دون ٦ سنوات، كان يخص ميدان النمو النفسي ـ الحسي، وميدان الاستقلال الذاني مثلما يبينه كذلك الجدول التالى، حيث وقع تقسيم قيم كل حرز إلى فسحتين اثنتين يقيسان درجة التأخر حسب مستويين اثنين هما «التأخر المتوسط»، و«التأخر الصارم».

الجدول رقم ١٠ :

توزيع النسب المئوية حسب درجة التأخر فى النمو

عند الأطفال المعوقين دون ٦ سنوات

		عادي	متوسط	صارم
الحرز «أ»	الفسحة	أصغر من ١٥	٢٠ ـ ٣٠	أكبر من ٤٠
النمو الحركي	النسبة المئوية	٧٧٪	٨٪	١٥٪
الحرز «ب»	الفسحة	أصغر من ١٥	٢٠ ـ ٣٠	أكبر من ٣٥
الاستقلال الذاتي	النسبة المئوية	٤٧٪	٤٧٪	٦٪
الحرز «ج»	الفسحة	أصغر من ١٥	٢٠ ـ ٣٠	أكبر من ٥٠
النمو النفسي ـ الحسي	النسبة المئوية	٤٥٪	٤٥٪	١٠٪

(٥) الخلاصة:

تعتبر الدراسات الوبائية التي تهدف إلى تحديد نسبة انتشار الإعاقة عند الأطفال من التحديات الكبرى للباحثين، خصوصاً إذا ما اندرج هذا الهدف ضمن دراسة وطنية تهتم بكافة أنواع الإعاقات عند كل الأشخاص مهما كانت أعمارهم. لا يرجع ذلك فحسب إلى الغموض الذي يسود مفهوم الإعاقة نفسه، ولكن أيضا إلى ما يختص به سن الطفولة من تطور في النمو يجعل عملية التقصي صعبة ومكلفة، مما حدا بالعديد من البلدان إلى إقصاء الأطفال من الدراسات الوطنية التي قامت بها حول الإعاقة. كذلك فإن تعدد التعاريف المستعملة والطرق المتبعة في هذه الدراسات تجعل المقارنة بين معطياتها شبه مستحيلة.

تعتبر الدراسة الوطنية حول الإعاقة في تونس من الدراسات القلائل والأوائل التي اعتمدت في بلورة أدواتها على الإطار المفهوماتى الذي وضعته منظمة الصحة العالمية والذي يرتكز على مفهوم «نتائج المشاكل الصحية» التي تتلخص في الأبعاد الثلاثة: القصور والعجز والإعاقة. غير أن تطبيق هذه المفاهيم على الأطفال لم يكن مجدياً خصوصاً على الذين لا تتعدى أعمارهم ٦ سنوات، مما اضطرنا إلى بلورة استمارات خاصة بهؤلاء الأطفال تأخذ بعين الاعتبار نموهم وتحاول تقييم التأخير الحاصل في هذا النمو.

أظهرت هذه الدراسة أن نسبة الإعاقة عند الأطفال دون ١٥ سنة تعادل ٣,٣٧٪.
وأن أسباب الإعاقة تتمحور بالأساس حول سببين اثنين، هما :

أولاً : الأسباب الخلقية والوراثية في أكثر من ربع الحالات (٢٥٪ من حالات الإعاقة الحركية، و٤١٪ من حالات الإعاقة الذهنية).

وثانياً : الأسباب الحاصلة حوالى الولادة في قرابة ثلث الحالات بالنسبة لكل من الإعاقة الحركية والذهنية.

كما أظهرت الدراسة أيضاً أن قرابة نصف حالات الإعاقة الحركية والذهنية كان من الممكن تفاديها.

المراجع :

1- Bousquet J. La population des enfants de 0 a 6 ans I'Herault.
Actes de la journée d'études du 3 Juin 1991 : la CIH un outil polyvalent. Paris Eds. C.T.N.E.R.H.I. 1991 : 10 - 3.

2- Centre International de I'enfance (CIE). Dépistage precoce et insertion sociale des enfants. Documents destiné aux planificateurs, administrateurs et personnels politiques. Paris. CIE, 1980 : 8.

3- Comité Neerlandais pour la classification et la terminologie en matiere de sante (WCC). La CIH : étude de son utilisation et évaluation. Examen des applications d'une classification des consequences de la maladie. N 115. Zoertermeer : National Council for Public Health WHO Collaborating Center for ICIDH, 1990 : 159.

4- Fougeyrollas P. Les application du concept de handocap (desavantage) de la C.I.D.H. (C.I.H) et de as nomenclature. Reseau international C.I.D.H. et les facteurs envirennementaux 1992, 6/7 : 25 - 48.

5- Gorter KA. Survey; methods for the assessment of physical disability among children. Disability and rehabilitation 1993, 15 : 47 - 51.

6- Hammdi M. déficiences, Incapacités et Handicaps : Définition, classifiçation et application dans les systemes de collecte des données. These a la Faculté de medecine de Tunis, 1996.

7- Institut National de la Statistique (INS). Enquéte National Population et Emploi (Volume National). Tunis : INS, 1989 : 13 - 47.

8- Institut National de la Statistique (INS). Principales Caracteristiques démografiques de la population tunisienne. Recensement general de la population et de l'habitat. Tunis : INS, 1994.

9- Laisram M. Profile of childhood disability. Indian pediatrics 1994, 31 : 1544 - 6.

10- Minaire P. La réeducation fonctionnells : élements de prospective. Colloque "Handicap 2000 : recherches innovation" 8 - 10 October 1990. Paris, Eds. C.T.N.E.R.H.I. 1990 : 90 - 3.

11- Mlika A. Evaluation a long terme de la politique périnata;e. Evolution de la prévalence des déficiences séveres dans trois generation. These a la faculte de medecine de Paris - sud, 1994.

12- Nations Unies - Statistique canada. Rapport de la conference internationale sur les personnes ayant une incapacité. Ottawa (Canada), 13 - 16 October 1992.

13- Rodrigues PG. Using the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps in surveys : the case of Spain. World Health Statistics Quart 1989, 161 - 6.

14- Statistique Canada Enquéte sur la sante et les limitations des activires, 1991 : 137.

15- Tatyana S, Turz A. La prise en charge des personnes handicapées dans les pays du moyen orient. DESS "Economie et gestion des systemes de sante".

Université de Paris I Pantheon-Sorbone, 1993 - 1994.

16- U.N.C.E.F. Childhood disability : its prevention and rehabilitation. Report of Rehabilitation International to the executive Board of U.N.C.E.F. New York, 1980; 31.

17- United nations. Inter-regional workshop on disability statistics. Bangkok (thailand) 9 - 3 September 1991. Bangkok : United Nations, 1991 : 201.

18- World Health Organization (W.H.O). International Classification of Impairment, Disabilities and Handicap : a manual of classification relating to the consequences of disease. Geneva : W.H.O. 1980 : 207.

سيكولوجية تأهيل المعوقين

د. عبدالباسط ميرغني*

تقديم:

تؤكد معظم الدراسات والإحصاءات أن أعداد الأفراد المعوقين في العالم في تزايد مستمر، ويشير الواقع الماثل للعيان إلى أن الحروب والنزاعات المسلحة والألغام الأرضية والكوارث الطبيعية من الأسباب الأساسية وراء زيادة أعداد المعوقين جسمانياً. وتشير حقائق الأرقام إلى أن الأطفال والنساء يمثلان نسبة عالية من ضحايا هذه الكوارث. كما تؤكد الدراسات أن هناك أسباباً فرعية أخرى تتمثل في تدني الوعي والثقافة الصحية، وتفشي الأمراض، وزيادة معدلات الفقر في البلدان النامية، ونقص الغذاء، وأن الضغوط الحياتية المتمثلة في نوبات القلق والتوتر كلها تلعب دوراً أولياً أو ثانوياً في زيادة أعداد المعوقين جسمانياً وذهنياً.

الهدف:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بأهمية التأهيل النفسي والاجتماعي لجماعات الأفراد المعوقين، وبخاصة الأطفال؛ ذلك حتى تكتمل دائرة المعالجات الناجعة، وتقف كل دائرة مكملة للأخرى، كما تأمل هذه الدراسة في تجاوز الطرق التقليدية في تأهيل الأطفال داخل المؤسسات المغلقة، وذلك باستنهاض واستنفار همم المجتمع بتقديم الرعاية والتأهيل المرتكز على إمكانات المجتمع المتاحة، وذلك من خلال فلسفة واضحة تهتم بإدماج المعوقين في مؤسسات المجتمع، وبإتاحة الفرص المتساوية في

* مدير مركز الفنار لخدمات التنمية بالخرطوم.

التعليم والصحة والرفاه الاجتماعي؛ أسوة بأقرانهم الآخرين. هكذا تأمل الدراسة في استشراف حقوق المعوقين؛ حتى ينخرطوا في بناء وتنمية مجتمعاتهم.

تحرير المصطلح:

اهتم الباحثون في العقدين الأخيرين بتطوير مصطلح «المعوق Handicap» وكان هذا المصطلح هو السائد إبان فترة السبعينيات. بدأت مرحلة الثمانينات باستخدام كلمة «غير القادر» أو «العاجز Disabled». في أوائل هذا العقد ساد جدل بأن كلا المصطلحين السابقين يحملان مفهوماً سلبياً. ولذا تقدم مصطلح جديد «الأشخاص ذوو الاحتياجات الخاصة Persons with special needs». وهذا المصطلح هو السائد الآن على الأقل في المؤسسات الرسمية، وبخاصة مؤسسات الأمم المتحدة. ولكن رغم موضوعية تحرير المصطلح؛ فالشائع الآن هو مصطلح المعوق الذي لا يتطلب جهداً كبيراً لإدراك المعنى المراد. هذه الدراسة سوف تركن لاستعمال كلمة المعوق؛ استساغة منا لما هو شائع.

تعريف:

المعوق هو من يعاني اعتلالاً عقلياً أو عضوياً أو عجزاً في أعضاء الحس أو الحركة، ويترتب على هذا الاعتلال آثار سلبية في البناء النفسي للفرد، مما يقعد به عن ممارسة الحياة السوية. وتبدو آثار هذا النقص في عملية السلوك وعدم الاستقرار والتوافق الاجتماعي. ونحن نعلم أن عملية الاستقرار والتكيف الاجتماعي هي نفسها تقع ما بين قطبي توافق وتنافر، هما الفرد من جهة، والمجتمع من جهة أخرى، أي شخصية الفرد، ومجموع القيم والمعايير والأهداف الاجتماعية. ولهذا فإنهما ليس قطبي صراع بأي حال من الأحوال، وإنما هما قطبان يعملان في دائرة تكاملية.

فإذا عرفنا الشخصية، وقلنا إنها جملة السمات الجسمانية والعقلية والانفعالية والوجدانية والاجتماعية التي تميز الشخص عن غيره وجب علينا الفصل بين الشخصية المعاقة جسمانياً أو المتخلفة عقلياً.

ففي الشخصية الأولى - أى المعاقة جسمانياً - تجد أن العلة في الأساس هي اعتلال قد أصاب أعضاء الحس أو الحركة، كالأطراف أو العضلات.. وغيرها، بينما ينعم العقل بوظائفه الطبيعية دون المساس بقدراته الذهنية. والحال في الشخصية

الثانية أن تكون العاهة قد أصابت تطور نمو العقل في بداية مراحله الأولى، مما يقعد به عن أداء وظائفه الطبيعية، ويعطل من بعض قدراته الذهنية.

وثمة درجات ثلاث يتدرج فيها التخلف العقلي عموماً :

أولاً : تخلف عقلي درجة أولى. وهذا ما يشار إليه بحالة «البين بين»، ويقع معدل ذكاء الفرد في منطقة الحد الفاصل (٦٨ ـ ٨٣)، هذا استناداً لمعدلات وكسلر[١] في اختبارات الذكاء، وغالباً ما تكون مقدرات الفرد شفاهة كانت أو عملية في درجة دون الوسط. هذا رغم أن الفرد يستطيع التخاطب، ورعاية نفسه بنفسه، وتتطور مفردات اللغة ومعانيها عنده من خلال المحاكاة والتقليد، ولهذا فمفردات اللغة في هذه الحالة ترتبط فقط بمعطيات البيئة التي يعيش فيها الفرد، وتعجز مقدرات الفرد عجزاً تاماً عن التجريد والاستنباط إلى معان أخرى دون تلك المعانى القريبة التي ترتبط بذهنه في حالة تعلمها الأولى. كما تُتم عملية التعلم عند هؤلاء الأفراد في معظم الأحوال من خلال أدوات الحس، كالسمع والبصر، وتتبلور أدوات التخاطب والتعبير عندهم «شفاهة»، أى بعيداً عن الكتابة التي هي بالضرورة تحتل مكاناً أكثر رقياً ونضجاً في تركيبة العقل البشري.

ثانياً : تخلف عقلي درجة ثانية. وهنا يمتلك الفرد المقدرة على درجة من التخاطب، ولكنه يحتاج إلى رعاية في ممارسة حياته اليومية، كما تفشل مقدرات الفرد في العمليات التي تتطلب إدراك العلاقات المتداخلة، والربط والتحليل والاستنتاج بين أطراف العلاقات. وهذا يؤكد رأي سيبرمان[٢] القائل بأن الذكاء ليس عملية عقلية فقط، ولكنه استعداد عام يتجلى في جمع العمليات العقلية. وفي رأيه كذلك أن الوظائف والعمليات العقلية تختلف في احتياجها للذكاء، أي في درجة تشبعها بهذا العامل العام والمشترك، فتحتاج العمليات الحسية أو العقلية البسيطة المتعددة على مراكز عصبية محدودة ـ إلى قليل من الذكاء، بينما يحتاج استنباط العلاقة بين طرفين مثلاً إلى درجة أعلى من الذكاء والنضج العقلي.. وهنا يلعب مبدأ المحاولة والخطأ الذي حققه عالم النفس الأمريكي ثروندكي[٣] دوراً هاماً في عملية الاكتساب عند الإنسان والحيوان من خلال نظرية التعلم بالاستبصار التي طوَّرها وطبقها بمنحًى آخر العالم الألماني كوهلر[٤] في دراساته المتتبعة لسلوك وطرق تعلم الشمبانزي.

ثالثاً : تخلف عقلي درجة ثالثة. نجد هنا تعثراً كاملاً في مسار عملية الكلام والتخاطب، التي هى بالضرورة حلقة اتصال مفقودة بين الفرد والمحيط الذي

حوله. كما نجد تعثراً في إدراك خصائص وترابط العلاقات، مما يقعد بمقدرات التحليل والاستنتاج، وهكذا يحتاج الفرد إلى ملازمة إشرافية متواصلة، وهذا ما يسمى بالتخلف العقلي الحاد.

يتضح جلياً الآن دور النمو العقلي في عملية التعلم والاكتساب. وقبل الدخول في دراسة دور النضوج الجسماني والعضلى وإمكانات تأهيل الإعاقة وطرق تدريبها نقف لنؤكد أن هنالك أعراضاً مركبة ومتداخلة جسمانية وعقلية توجد في فرد واحد، في آن واحد، وهذا بالضرورة يتطلب مجهوداً أكبر في عملية العلاج والتأهيل التي هدفها في الأساس التنشئة الاجتماعية. وعملية التطبع والتنشئة الاجتماعية - كما نعلم - لها الأهمية القصوى في صقل معالم شخصية الفرد، واكتمال لبنات بنيانه النفسي السوى.. وهذا الفرض عبء يقع على عاتق الأسرة والمؤسسات التربوية، كالمدرسة والمعاهد التخصصية، مثل معاهد تأهيل المعوقين وغيرها.

بالإضافة إلى هذه المؤسسات فإن عملية التنشئة الاجتماعية بالضرورة يجب أن تتضافر فيها جهود مختلفة تؤثر في نمو الفرد، مثل الوراثة والغذاء. وتكتمل دائرة النضج بمعطيات البيئة الماثلة، وبالتعلم، وتطوير مناهج التعليم بما يواكب المقدرات الذهنية للنشء، وبما يلبي ملَكات الاستيعاب عندهم على حسب الأعمار الزمانية. أضف إلى هذا عوامل المناخ والطقس وعمر الوالدين ومعارفهم التربوية. كما يلعب التاريخ المرضي للفرد دوراً حاسماً في حالات الحوادث المبكرة أو الانفعالات الحادة والولادة المتعثرة، كل هذه العوامل مجتمعة ومتفرقة تؤثر سلباً وإيجاباً على عملية الإدراك المعرفي، ولهذا يجب أن يتم فحص ناجز، يشمل كل هذه العوامل بالنسبة لكل معوق على حدة؛ مما يسهل وضع التصور السليم في الأخذ بيده خلال فترة التأهيل المهني والنفسي.

الإعاقة الجسمانية نوعان:

أولاً : ربما تكون العاهة نتاج عامل وراثي قديم متمكن من خلايا «الجينات» و«الكروموسومات»، أو علة أثناء فترة الحمل الأولى للأم، والإصابة بأمراض معدية، مثل الحصبة الألمانية وغيرها، وبالتالي يخرج الطفل للحياة تلازمه عاهة

منذ ولادته، مثال ذلك العمى، أو البكم، أوالصمم أو الإصابة بأمراض الشهور الأولى بعد الولادة، مثل الأمراضى الستة الفتاكة، أو الأمراض التي تصيب الجهاز الحركي بالشلل. طبيعي أن لا يحس الطفل بمرارة العجز في السنين الأولى المبكرة؛ إذ إن الشعور بالذات والوعي بالآخرين يبدأ في التبلور بين سن الخامسة والسادسة، وتقريباً هذه هى المرحلة التي يسميها سيجموند فرويد[٥] بمرحلة عقدة أوديب عند الطفل، وهى من المراحل الخطيرة في مسار نمو الفرد الوجداني الصحيح العقل والجسم، فما بالك بالذي يعانى اعتلالاً جسدياً أو عقلياً. في هذه السن يبدأ الطفل في استكشاف العالم الذي حوله، ويأخذ الضمير (أنا) في التبلور كمملكة قائمة بذاتها، وليست منسلخة من مملكة الأب والأم فحسب، بل هى عالم له وجوده ومتطلباته الخاصة، وهي مرحلة التمركز حول الذات كما سماها العالم السويدي «جان بياجيه»[٦] والرأي عند علماء النفس على اختلاف مدارسهم البيدية واللابيدية أن هذه السن تمثل منعطفاً هاماً بالنسبة لتطور الفرد مستقبلاً.. لأن عملية التراكم والترسبات والخبرات الطفولية تبدأ آخذة طريقها للعقل الباطني أو اللاشعوري، ولا يتم الإفصاح عنها إلا مصادفة في السلوك، أو من خلال العلاج والتحليل النفسي. ويرجع فضل هذه المعرفة لأسلوب تكنيك التداعي الحر الذي هو من الاكتشافات الجليلة للعالم «سيجموند فرويد»، يذهب هذا الافتراض والأسلوب لمساعدة الأسوياء من البشر. فإذا كان هذا هو حال الفرد السوى العقل والبناء الجسماني يحتاج لمن يأخذ بيده في حالات الضغوط النفسية والاجتماعية فما حال الفرد المعوق الذي يصحو في مرحلة نضوج الأنا، واكتمال الشعور، والإحساس بالذات، ويجد هناك إعاقة تقعد به عن الانطلاق العادي كبقية الأطفال؟ الرأي عندي أن فداحة الصدمة لا تقل عن صدمة الولادة، تلك القائل بها «اوتوا رنك»[٧]، رغم اختلافنا المبدئي معه، إذ يقول إن أول صدمة نفسية للإنسان في حياته هى تلك التي تحدث إبان خروجه من الرحم. ومما يزيد الشعور بالعجز لدى الطفل المعوق ذلك العطف والاهتمام الزائدين، وأحياناً ذلك الإسراف من العطف المبالغ فيه، أو ذلك الإحساس والشعور بالمراقبة والمحاصرة، مما يقعد بالطفل عن الانطلاق والتلقائية التي تعتبر مصدراً هاماً لاكتساب التجارب الأولية في الحياة. إن عجز أى عضو من أعضاء الحس أو الحركة في هذه السن المبكرة من حياة

الطفل له آثار سلبية تهدم نظم ثقة الطفل بنفسه. ويتضح هذا في السلوك الذي يسمى بالسلبية الاعتمادية، والاتكالية على الآخرين. ويظهر هذا بجلاء عندما يتداخل العامل الاقتصادي والمعيشي المتدني في حياة الطفل. ولنا مثال في البلاد النامية وخاصة في السودان أطفال مثل هؤلاء يكونون رصيداً هائلاً لجيش البطالة، والفاقة والتسكع عندما تجبرهم الحاجة لاستغلال عاهاتهم استدراراً للشفقة ومصدراً للرزق ولقمة العيش. وسوف نتحدث عن الآثار الاجتماعية الضارة بتفصيل أكثر في مكان آخر. فالعوامل التي ذكرت سابقاً هى بالضرورة دوافع منتصرة لظهور العصاب والاضطرابات النفسية لدى الطفل والفرد المعاق، خاصة في تلك السن المبكرة عندما تتمكن منه بوادر القلق، وحدة المزاج، وعصبية الطبع، فيبدأ بالتصرف عنها أحياناً بالسلوك غير المتعارف عليه اجتماعياً، أي السلوك الشاذ، أى غير السوي مثال ذلك ما يعرف بالإبدال السلوكي كالتبول اللاإرادي، أو العدوان في حالة السلبية العدوانية وفي أغلب الأحيان تتمكن منه السلبية الاعتمادية في الانكماش والابتعاد عن أقرانه أو الهروب من المدرسة، خاصة إن كانت المدرسة لا توفر له الجو النفسي المناسب، مما يؤدي إلى عدم تكيفه، وهدم توافقه الاجتماعي وسط مجموعات لا يحس فيها بالطمأنينة والانتماء.

ثانياً: ربما تكون العاهة مكتسبة، كحادث مستجد، مثل بتر إحدى الأطراف، أو التعرض للجروح، الكسور، الحروق.. أو ربما لأمراض عطلت وأتلفت أعضاء الحس - النظر، السمع، ومراكز الكلام، أو أضرت بمراكز الحركة، وتليف وموت خلايا العضلات بعد النمو الأول. وهنا يتضخم مبدأ فداحة الشعور بالنقص؛ لأن الفرد أو الطفل يكون بالفعل قد مارس الحياة الجسمانية والعضلية السوية من قبل، وخبر مزايا العضو المبتور أو التالف، خلاف ذلك الذي ولدت معه العاهة، وشب عن الطوق وهي متمكنة منه. وكما ذكر سابقاً أن العمر الزماني للفرد يلعب دوراً مهماً في مدى تقبله وتأقلمه مع الصدمة الآنية. ويبدو الاضطراب النفسي في عدم الاتزان الانفعالي، ويتمثل هذا في فقدان الشعور بالأمن والثقة والمزاج المتقلب المحكوم بهجمات القلق والاكتئاب النفسي. وهذه التداعيات نراها تختلف مع تلك الملازمة لصاحب العاهة الأول، تلك المكتسبة منذ الولادة التي أدت فقط إلى تزعزع محور التكيف والتوافق الاجتماعي دون أعراض أخرى.

هذان القسمان السابقان يتفقان في السمات والتركيبة الداخلية في إطار الخصائص النفسية العامة لشخصية الإنسان المعوق، من حيث إنه فرد يعاني من فقدان المقدرة، وقلة الأمن، وتزعزع الثقة بالنفس، مما يضخم لديه مبدأ الشعور بالنقص والدونية. لهذا يظل الفرد ضحية تدور في دائرة الإحباط الخبيثة.. كما أنه تختلف هذه السمات من شخصية إلى أخرى في التفاصيل الدقيقة الواقعة في محور التكيف والتأقلم الاجتماعي، ولذلك تختلف الاستجابات، وخاصة عند الراشدين، فنجد استجابة هروبية في إدمان الكحول والمخدرات، واستجابة إيجابية واعية متسامية عن مبدأ الشعور بالنقص، فتشحذ ما لديها من مقدرات تتسامى بها عما يقعدها، فنرى إنجازاً بطولياً متفرداً في أحد إبداعات الحياة. واستجابات أخرى متطرفة في منحًى أو آخر مثل ما يسمى «بالمجاورة» في أن يلتمس المعوق الشفاء عند وليٍّ من أولياء الله، أو لدى معالج تقليدي. وفي هذه الحالة يكون المعوق من خدام المسيد أو الضريح، ويبقى طول عمره في انتظار نزول معجزة بشفائه، أو كرامة من الكرامات ترفع عنه البلاء، دون المشاركة الفعلية في الاستفادة من ملكاته المتوافرة والارتقاء بها. وهكذا يظل رهين السلبية الاعتمادية.

وبالضرورة فإن معدلات الذكاء والإدراك المعرفي والوعي الاجتماعي والاقتصادي تلعب دوراً هاماً عند تأهيل وتأقلم المعوق الراشد، كما تلعب نفس العوامل السابقة ذكرها دوراً هاماً عند الأطفال، مما يحفزهم علي دفع مؤشرات التعلم والاكتساب عند معوق بعينه وتدنيها عند آخر. وتنظيم هذا الفرض يقع على عاتق إدارة معاهد تأهل المعوقين ومجموعاته العاملة.. وفي نظريات علم النفس عموماً الكثير، فيما يمكن الاستفادة منه، ومثال لذلك نجده في نظريات علم النفس التربوي والعيادي، وبخاصة نظريات التعلم القائلة بمبدأ الثواب والعقاب وجدواهما، ويمنح الثواب المادي والمعنوي بما يثبت ويعزز السلوك الجيد، وتطفئة السلوك الرديء. هذا بالضرورة يتطابق وشخصية الفرد مع النمط الثقافي والمعيار الاجتماعي والأخلاقي، بمعنى إثابة الفرد إذا تطابق سلوكه مع الأوضاع الاجتماعية للمعهد، وعقابه إذا انحرف عنها، على شريطة أن لا تتجاوز المكافأة مقدار الجهد المبذول، أو يتجاوز العقاب فداحة الجرم المرتكب. وهنالك نظريات حديثة تقول بعدم جدوى العقاب إطلاقاً «سكنر ٨» ويقع وزن هذه النظرية في أهمية أن يعرف الطفل أو الراشد السلوك الذي يتوقع منه الإثابة والإشباع، أي مبدأ التعزيز الإيجابي.

وعلم النفس العيادي يطرح لنا مجموعة من نظريات التحليل والعلاج النفسي الحديثة، وبخاصة تلك القائل بها الفرويديون الجدد. ومحور نظرياتهم تنادى بمبدأ «تحقيق الذات، واحترام الذات». وتحقيق الذات لا يتم إلا بالتأهيل والاستقرار والقناعة، بمعنى أن يتوافق الفرد مع أفكاره وأفعاله بإتقان تام مع المكان والزمان. وهذا التوافق والتنسيق الفكري والعملي هو صمام الأمان الوحيد الذي يأخذ بيد الفرد بعيداً عن الصراعات المؤدية للإحباط وتنأى به عن الاضطرابات العصابية والوجدانية مما يؤكد الفرد لذاته وتوافقه مع المجموعة التي حوله.

معهد التأهيل وعلاج المجموعات:

إن المعاهد المتخصصة ـ كمعاهد تأهيل المعوقين ـ هي في الواقع مؤسسة شبيهة بمجموعة العلاج الجمعي، أى من حيث التكنيك والأدوات والأهداف. فمجموعة العلاج الجمعى تضم في داخلها أفراداً يعانون من اضطرابات عصابية تتشابه في أعراضها. وهذه الاضطرابات تقض مضجع كل فرد على حدة، فيبدو الفرد وكأنه على شفا هاوية سحيقة، أو داخل بئر مظلمة.. فبدخوله والانتماء لمجموعة العلاج الجمعي تبدأ هذه المخاوف في التلاشى رويداً رويداً بعد حين، طال أو قصر، خاصة عندما يلتقي الأفراد في غرفة واحدة ولفترات مبرمجةً ومنتظمة لمناقشة اضطراباتهم التي يكتشفون بعد حين أنها لا صلة لها بالواقع. ويسيطر هنا مبدأ المشاركة في الألم وأن هناك بعضاً من الناس يعانون مما نعاني، ويقاسون مما نقاسي، ولربما أفظع. ومن خلال الجلسات يبدأ يقل شيئاً فشيئاً دافع المعاناة، وتسود روح المشاركة والمعايشة.

نذكر العلاج الجمعي وفي ذهننا الفرق الواضح بين المعوق جسمانياً ومريض العصاب. والعصاب في الأساس ينتج كما هو معروف عن الصراع الذي لم يحسم في داخل الفرد، ويكون رد فعل الصراع ظهور أعراض نفسية في شكل قلق واكتئاب والخوف والوسواس والأفعال القسرية والهستيرية، ولكننا نرمي هنا فقط للتكنيك والأدوات المستحدثة في العلاج الجمعي بما يتفق والحالة النفسية لمجموعة المعوقين.

التأهيل المهني:

في واقع الحال إن المعاهد المتخصصة ـ كمعهد تأهيل المعوقين ـ من وجهة نظر

علم النفس الحديث هي مجموعة علاج وتأهيل مهني ونفسي، علاج يهدف إلى خلق فرد متماسك ومعافى نفسياً، وتأهيل يهدف لتهيئة الفرد في اختيار المهنة المتوافقة مع تكوينه الجسدي والعضلي وإمكاناته العقلية.. ولذا فالمهمة غزيرة ومزدوجة، بمعنى أن واجب المعهد أن يعمل على تنمية الدوافع الداخلية للاختبار، بخلق حالة استبصار عند المعوق، وهذا المعوق، وهذا الفرض يمكن تنفيذه عن طريقين:

أولاً : الدراسة الموضوعية لحالة المعوق صحياً ونفسياً واجتماعياً بالاستفادة القصوى من اختبارات الذكاء والشخصية التي توضح مقدرات الفرد الجسمية والذهنية، وميوله المهنية، والمجالات التي يمكن أن يبتكر ويبدع فيها.

ثانياً : رفع مقدرات المعهد التأهيلية التي تجاوزتها معاهد تأهيل المعوقين في أوروبا، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، بدخول مجموعات كبيرة من مصابي الحرب في عداد المعوقين، إذا كانت في السابق تنحصر في مجالات التأهيل والتدريب في مهن بعينها، مثل الحدادة والنجارة والبرادة؛ لكي تعين المعوق في سبل كسب العيش. وقد دلت التجارب أن أرباب العمل عامة يفضلون عمالاً مهرة غير معوقين، فضلاً عن طبيعة هذه الأعمال ومناخها الرتيب الممل لإنسان يعاني من علة جسدية. ولهذا تفتحت آفاق رحبة في ميدان تأهيل المعوقين تهتم بالمقدرات الفنية والجمالية في التأهيل المهني.

رؤى جديدة في مجالات التأهيل:

فاليوم هناك عدة مهن تلبي هذا الغرض، وتستهوي المعوقين، وتدفع أرباب العمل الخاص والعام في توظيفهم واستيعابهم. كما أن هذه المهن ذات المناحي الفنية تكسر رتابة العمل، ومناخ الورش، وتربط المعوق أكثر في الانتماء إليها، والإبداع فيها. مثال ذلك خدمات الاتصالات، الكمبيوتر والإنترنت، الآداب، الفنون الجميلة، والإذاعة والصحافة والأرشيف. مهام مكاتب الاستقبال، ومسك الدفاتر. ويلاحظ أن هذه الأعمال لا تتطلب حركة كثيرة، بل يفضل الإنسان الذي لا يتحرك كثيراً عن مكان عمله. وأيضاً يلاحظ أنها تستوعب المعوقين من الجنسين. بالإضافة إلى أنها لا تحتاج إلى معدات كثيرة في التدريب. لذا يمكن للمعهد أن يوظف شخصاً واحداً للتدريب مع القليل من الآلات الإلكترونية.

الأعمال الفنية والشعبية:

يلاحظ في اختيار هذه المهن وفرة وتوافر موادها الخام، مثل أعمال المصنوعات الشعبية اليدوية. منتجات الأبنوس، أعمال السعف والمصنوعات الجلدية.. صناعة وتشكيل الخزف، تجليد وتغليف الكتب والمطبوعات.. وعامل الاستثمار في هذه الأعمال يغري في الاستفادة من ريعها في تنمية وازدهار موارد المعهد في الأسواق أو المعارض أو الأسواق الخيرية.

كذلك يمكن الاستفادة من المعاهد المتخصصة الزراعية وغيرها في إعطاء محاضرات وتدريب لبعض المعوقين المهتمين بفلاحة وزراعة الأرض؛ حتى يمكن الاستفادة من المزارع الملحقة بالمعاهد المعنية واكتساب مهنة الفلاحة.

كل هذا بالإضافة إلى الأعمال التقليدية الأخرى كالنجارة والحدادة والبرادة وصناعة الأطراف الصناعية، بالضرورة إنها تجد من يرغب فيها وسط المعوقين.

تنمية وصقل المواهب:

بالضرورة إن الإنسان الذي يعاني من عاهة يختزن في داخله شحنات جبارة يود الإفصاح والتنفيس عنها، وهنا يأتي دور الاختصاصي والخبير النفساني في تلمس وتحسس مكان ونوعية هذه الطاقات وإيجاد القنوات السليمة في تعريفها والأخذ في الارتقاء بها. وتأريخ الإبداع والخلق الإنساني يؤكد نظريات التسامي والإبدال والتعويض في علم النفس. فكم من إنسان ضرير أو مقعد أو ذي صمم أضاف إضافات تاريخية جليلة في مجال أو آخر. الدكتور طه حسين العالم الضرير أغنى تاريخ الفكر العربي، والأديب الناقد عبد الله حامد الأمين أجاد وأبدع في مجال القصة والنقد، والموسيقار العالمي الكلاسيكي بيتهوفن أبدع في عالم الموسيقى الكلاسيكية.. وغيرهم كثر. هذا هو التسامي الذي يبذل ويعوض العجز العضلي والحسي - إلى عبقرية، ويحول شحنات القلق والاكتئاب إلى كثافة في الإبداع الفني والذهني.

لذا تكمن الأهمية في الارتقاء بالملكَات والنواحي الفنية، كالتصوير والرسم والنحت والموسيقى والأدب شعراً ونثراً، ومختلف المقدرات الجمالية والرياضية بخلق منافسات في المناشط المختلفة، كما يمكن خلق علاقات بمعاهد الموسيقى والمسرح ومؤسسات الدولة للسينما لإثراء البرامج الدراسية والترفيهية.

مؤسسات تأهيل المعوقين:

مجمل ما تقدم أن معاهد المعوقين تسعى إلى أن تكون المرجع الاجتماعي لأفراده، ومركز علاج، وتأهيل جماعي مهني؛ لأن من صميم أهدافه أن يلعب دور الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق في آن واحد، ساعياً إلى استنفار قطاعات المجتمع كافة في تقديم المساعدات التي تنمي الجسم والنفس، بإتاحة ممارسة كل النشاطات والهويات، وخلق الحياة الاجتماعية والرفاهية، بما يعيد ويؤكد ثقة الفرد في نفسه ومجتمعه، بما يجعله متماسكًا عقلياً ووجدانياً.

آفاق جديدة:

- يعمل المعهد وينمي روح العمل الجماعي بين أفراده بتقبل النقد تجاه المعايير الاجتماعية للسلوك.
- يمتص المعهد التطرف والحقد والسلوك العدواني تجاه المجتمع، وذلك بإشباع حاجات الفرد للقبول والتقبل والانتماء.
- استشراف ضمانات المستقبل بالاستقرار في العمل، وفي الحياة الأسرية بإكمال الفجوات وتصحيح المفاهيم الخاطئة.
- ترسيخ واجبات الدولة تجاه المعوق بالتأهيل وسَنّ اللوائح وتوفير المعدات والكوادر المؤهلة للتدريب؛ إذ أن الكادر المؤهل هو بمثابة الآلة الرافعة لكل ما تقدم.
- تعميق واجبات المجتمع تجاه الفرد المعوق بمراعاة العرف السائد في القيم الروحية وجوهر الدين (ليس على المريض حرج)، والمعمول به في كل دول العالم بإفساح الأولوية لذوي الحاجة من المعوقين، وتقبلهم بأريحية وطيب خاطر في صفوف المعاملات والمواصلات، عرف يعمل به بوازع داخلي، وتعضده وسائل المجتمع الإعلامية كواجب يومي غير رسمي.

صور وملامح من السودان:

منذ أمد ليس بالقصير انتبه المخططون لقضايا الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في السودان، فتضمن التعداد السكاني الذي أجري بالسودان عام ١٩٩٣م

معلومات عن حال ووضع الأفراد المعوقين، وأسباب إعاقتهم. وكانت هذه بمثابة خُطوة متقدمة في طريق التخطيط السليم لبلد ظلت تستعر فيه نار حرب أهلية قرابة الأربعين عاماً. ووضح الإحصاء السكاني أن قرابة ٣٣٧,٦٠٠ شخص معوق يتواجدون بالولايات الشمالية، ويشمل هذا العدد ١٨٩,٥٠٠ من الذكور و١٤٨,٥٠٠ من الإناث. كما وضح الإحصاء أن نسبة ٣٥,٨٪ يمثلون المعوقين جسدياً من كلا الجنسين. الإعاقات الذهانية سجلت نسبة ٩,٧ من تعداد السكان في مدن الشمال. وفي المناطق الحضرية نجد أن النسبة بلغت ١٣,٩٪ بين كل ١٠٠٠ مواطن، بينما سجلت المناطق الريفية نسبة ١٨,٥٪ بين كل ١٠٠٠ مواطن.

في بلد كالسودان لم ينعم بالاستقرار السياسي والاقتصادي منذ استقلاله في عام ١٩٥٦م، نجد أن قضايا المعوقين حظيت باهتمام جيد نسبياً؛ إذ كان للجهد الأهلي دور فعال في استنهاض مقدرات المجتمع المدني في التصدي لتقديم الدعم والمساندة. فتكونت جمعيات خيرية وتطوعية لخدمات المعوقين. فجمعيتا بسمة وسكينة اهتمتا برعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والجمعية القومية السودانية لرعاية الصم والبكم اهتمت بأمراض السمع والتخاطب ونشر لغة الإشارة. ومركز ششر هوم يعمل منذ الستينيات لمساعدة الأطفال المعوقين حركياً وبخاصة ضحايا شلل الأطفال. وتصدت اتحادات المعوقين لدعم عضويتها، ونشر ثقافة التعاضد والتكافل. وانتشرت خدمات منظمة المعوقين والتنمية، فوصلت مدن الأرياف كالأبيض وكسلا ونيالا وجوبا، وأثمر تعاون الهلال الأحمر مع الرعاية الاجتماعية، فتأسس مركز صناعة الأطراف الصناعية لخدمة ورعاية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

رغم هذا الجهد المبذول لرعاية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في السودان ظلت هناك نسبة ١٠,٢٤ من المواطنين ضحايا لشكل أو آخر من أشكال الإعاقة. تشير الدلائل إلى أن الحرب والصراعات المسلحة وزراعة الألغام تمثل مجتمعة العوامل الرئيسية لازدياد معدلات الإعاقة بالسودان، وهذا بالضرورة يتطلب إرادة سياسية تتضافر مع الجهود العلاجية والوقائية الأخرى لإيقاف ازدياد معدلات الإعاقة في السودان.

خاتمة:

المسئولية ـ كما نرى ـ عسيرة ومزدوجة، خاصة في البلدان النامية التي تمر بمنعطف حادٍّ يتسم بمصاعب اقتصادية هى مؤثرة بالضرورة في التركيبة الاجتماعية للقيم الأخلاقية، فالقيم التقليدية والتماسك الأسري الممتد كانت في السابق ملاذاً للمعوق. والآن لا نغالي إذا قلنا إن مصاعب الحياة الاقتصادية قد أصابت برشاشها حتى المسلَّمات الروحية للفرد. ففي خضم هذا الصراع تبرز أهمية دور المجتمع والتأهيل المرتكز على المجتمع بالتعاون مع معهد تأهيل المعوقين في تعميق فلسفة إدماج المعوقين بمؤسسات التعليم وخدمات الصحة والارتقاء بفكرة الفرص المتاحة المتساوية للأفراد كافة، بغض النظر عن إعاقاتهم أو عدمها، والعمل على إرساء الحقوق الإنسانية للمعوقين، وحفظ كرامتهم بمحاربة جيش التسكع والاستجداء والتسول، بغرض غرس قيم نبيلة داخل الطفل المعوق عموماً، غنياً كان أو فقيراً، بنتاً كان أو ولداً، ومساعدته على حل مشكلاته، والانتقال به من طفل سلبي اتكّالي يعتمد على حسنات وهِبات الغير إلى راشد مستقل، يعتمد على نفسه متوافقاً نفسياً واجتماعياً، نعلمه كيف يحقق ويحترم ذاته وأهدافه بطريقة ملائمة تتفق وإمكاناته الجسدية والعقلية.

نهتم بمشاركته في استشراف المستقبل وتعميق رؤيته بوجوده كفرد من أفراد المجتمع المنتجين. وبالتوجيه النفسي والمهني والاجتماعي، ندعوه إلى تطوير ملكات الإبداع والابتكار، بإذكاء مقدرته الفنية والجمالية؛ حتى يجد مكانه المناسب كإنسان معطاء، له حقوق، وعليه واجبات داخل المجتمع، الذي هو بالضرورة فرد منه.

الهوامش:

(١) أتو رانك، صدمة الولادة ـ مجلة العلوم النفسية الأمريكية ـ ١٩٨٥/٦ .

(٢) د.أ. ثروندكى ـ نظريات التعلم ـ ١٩٦٥/٤ .

(٣) جان بياجيه ـ تطور اللغة عند الأطفال ـ ١٩٨٠ .

(٤) ج. س. سيبرمان ـ دراسات في الذكاء ـ المجلة الأمريكية في علم النفس ـ ٥/ ١٩٧٠ .

(٥) ج. د. كوهلر ـ علم نفس المقارنة ـ مجلة الدراسات النفسية الألمانية ـ ١٩٧٠/٧ .

(٦) سيجموند فرويد ـ عقدة أوديب ـ ١٩٧٣م ـ دار بن خلدون ـ بيروت.

(٧) وكسلر وبنيه ـ اختبارات ذكاء الراشدين ـ صناعة وطباعة منقحة ١٩٩٠ .

المراجع:

(١) عبد الباسط ميرغنى ١٩٩٩م، النزاعات المسلحة وانعكاساتها على الأطفال في السودان، مطبوعات وزارة الرعاية الاجتماعية، رعاية وتأهيل المعوقين ـ السودان ١٩٩٦م.

2) A. Athi Hassan, 1997 The state of Sudanese Children.

3) Al Sidig Baber, Abstract of Social & Health Survey of Sudanese Children

4) Angela Veale Taylar 1991, A Psychological and contextual Analysis of the Process of Becoming a disabled child.

5) Community Based Rehabilitation, News latter 1997 issue.

6) International Rehabilitation Review 1994 Volume issue 1.

7) Lead cathy 1981 UK., Priority to the prevention of disability.

8) A Rehabilitation International on Help disabled Children., 1995 volume 14.

9) S. Nagwan 1996., Integration of Disabled Children of Ordinary Kindergartens.



■ السودان : مكتب النشر «تجرية السودان»

د. محمد خير عثمان

■ لبنان : برنامج تأهيل الأطفال - النزاعات المسلحة

د. ميرنا غناجة

■ تونس : خصائص السياسة الوطنية

نادرة الزياني

مكتب النشر
«تجربة السودان»

د. محمد خير عثمان*

في العام ١٩٤٦م، وهو العام الذي أنشئت فيه منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو) في باريس، قررت مصلحة المعارف السودانية ـ وكان السودان لا يزال وقتها تحت الاحتلال ـ فتح مكتب صغير للتربية في العاصمة السودانية «الخرطوم»، تحت مسمى متواضع هو مكتب النشر. إن التوافق الزمني بين قيام اليونيسكو بمبادئها المعلنة النبيلة لبناء «قلاع السلام في عقول البشر»، وفتح مكتب تربوي متواضع في قرية ريفية نائية على الشط الغربي للنيل الأبيض، وعلى بعد نحو ٢٠٠ كيلومتر من الخرطوم يبدو أمراً بعيداً، بيد أن المعنى الرمزي وراء المصادفة لا يكاد يخفى على كثير ممن عاصروا المناسبتين، ووقفوا على التشابه القريب بين أفكار ومبادئ المنظمة في حقل التربية عالمياً من جانب، وممارسات المكتب السوداني المتواضع للكثير من هذه الأفكار والمبادئ على أرض الواقع من جانب آخر.

من بين هذه الأفكار والمبادئ كانت «ثقافة الطفل»، وهو مفهوم لم يكن معروفاً بهذه الصيغة في التجربة السودانية، كما سنشير بتفصيل أكثر في مواضع متعددة من هذه الفقرات. بيد أنه في الوقت الذي كان المفهوم في التجربة السودانية يترجم إلى برامج واقعية ومتنوعة في نشاط المكتب من خلال إخضاع أدب المشافهة الشعبي وغيره من جوانب الثقافة التراثية للبيئات المحلية لمعالجات تحريرية ذكية لغة وعرضاً، كانت الساحة الدولية تكاد تكون خالية من الوعي «بثقافة الطفل»، على الأقل حسبما تنعكس فيما أعلنه اليونسكو وغيره من المنظمات الدولية المعنية بهذا الجانب من

---

* باحث ومفكر سوداني.

التربية. والحق أن «ثقافة الطفل» بمفهومها الشائع حالياً لم تكن توجد حتى بعد إنشاء منظمة «اليونيسيف» في العام نفسه الذي ظهر فيه اليونيسكو إلى الوجود، حيث كانت الأولويات تتركز وقتها في الاهتمام بمعاناة الطفولة، ومحو أو تخفيف ويلات الحرب على الملايين من الأطفال والأسر التي تأثرت بها، خصوصاً في البلدان التي شاركت فيها. ولم يتفرغ العالم حتى عام ١٩٥٩م - أي بعد مضي ثلاث عشرة سنة على قيام «اليونيسيف» - لإعداد واعتماد ميثاق حقوق الطفل، وهو الميثاق الذي تضمن البند السابع منه حق الطفل في التعليم والثقافة والإعداد للمهنة، وتوفير الوسائل المختلفة لرفع مستوى ثقافته العامة، وتمكينه من بناء قدراته المختلفة... إلخ.

إن تجربة السودان «في ثقافة الطفل» كانت متفردة في أصالتها وريادتها واستقلاليتها عن أية مؤثرات وافدة؛ لأنها كانت ببساطة تجربة سابقة لغيرها.

نشأة مكتب النشر:

كان «مكتب النشر» يرمز إلى أكثر مما يوحي به مسماه المتواضع. كان - بكل المعايير - المؤسسة التي تتلو في الأهمية التربوية في سودان الأربعينيات معهد بخت الرضا لتدريب معلمي الابتدائي الجدد.

من هنا فإن «مكتب النشر» كان أحد الوحدات الفنية الأساسية لمعهد بخت الرضا، والذي افتتح في العام ١٩٣٤م، لقيادة وتنفيذ حركة إصلاح تربوي جذرية في التعليم الابتدائي في السودان. وخلال الحرب العالمية الثانية استطاع معهد بخت الرضا أن يرسي القواعد والأسس الجديدة للتعليم الابتدائي الحديث على نظريات تربوية رائدة ومبتكرة ومنبثقة من واقع البنية السودانية، مع الاهتمام بالجوانب العملية المرتبطة بالاقتصاد الريفي الزراعي، ونشر التأثير التربوي للمدرسة خارج حدودها، وتطبيق المفهوم الجديد لاستمرارية استثمارية التعليم عملياً وواقعياً.

وفي العام ١٩٤٦م، العام الذي أسس فيه «مكتب النشر»، كانت التجربة الجديدة قد اجتازت جميع مراحلها بنجاح أكدته المتابعات والاختبارات الميدانية على مختلف أنماط البيئة السودانية في السودان (عدا ما اعتبرته السلطات الاستعمارية آنذاك استثناءً لأسباب وظروف سياسية).

وأصبح الوضع الجديد مهيَّأ لطباعة ونشر مجموعات المناهج والكتب للعديد من المواد الدراسية. وهنا نشأت الحاجة إلى مؤسسة جديدة تتصدى لهذه المهمة العسيرة والحيوية في آن معاً. وجاء القرار بإنشاء «مكتب النشر» لإكمال المهمة التي تعتبر خاتمة وتتويجاً لمشروع التعليم الجديد. وبدأ المكتب يضطلع بواجبه الحيوي بكل ما يتعلق بذلك من توفير الإمكانات الفنية والإدارية والوسائل والتقنيات والخبرات المتخصصة «اللازمة»، علماً بأن النشر التربوي كان لا يزال تجربة غريبة في سودان الأربعينيات، حيث كان التعليم يعتمد في جميع مراحله ونوعياته ومستوياته على المستورد والمعدل من الكتب المدرسية أو على الاجتهادات المحلية القاصرة على المعلمين العاملين أنفسهم، أو القلائل من الذين ورثوا في الماضي شيئاً من الخبرة في إنتاج الكتاب المنهجي بكل مراحله.

وهكذا كانت نشأة ومهام «مكتب النشر» مرتبطة منذ البداية بحركة التحديث الجديدة للتعليم الابتدائي باعتباره واحداً من أقسام معهد بخت الرضا الفنية الرئيسية، ولكنه كان وحدة استثنائية في علاقتها مع بخت الرضا؛ لأنها وإن كانت تعمل وفق صلاحيات هى أصلاً صلاحيات في صميم الحركة الجديدة للتطوير التعليمى بقيادة بخت الرضا، إلا أن مكتب النشر كان يتمتع بقدر لا تساويه فيه أي وحدة أخرى في بخت الرضا، من حيث الإدارة، أو حرية الحركة، أو ابتكار أجندة العمل. وقد تمكن «مكتب النشر» من التمتع بهذه الحرية في الحركة؛ لأن طاقمه الإداري والفني كان قد تم اختياره منذ البداية على أرفع المستويات من الكفاءة الشخصية، والخبرات الإدارية والفنية، والمرونة في التعامل، وفي القيادة، وفي استيعاب فلسفة وأهداف وطبيعة الإصلاحات الجديدة في التعليم الابتدائي، والحماسة في تنفيذها، والوصول بها إلى غاياتها المرسومة.

وفي فترة قصيرة استطاع «مكتب النشر» أن يمضي في النشر التربوي أهم مسؤولياته المبكرة - إلى أشواط بعيدة، ومن ثم تمكن من الدخول في مجالات جديدة تماماً، كما أشرنا، وهي بنود في صميم سياسة بخت الرضا لتطوير التعليم الجديد وتحديثه.

وهكذا اكتسب النشر التربوي أولوية في عمل المكتب واهتماماته؛ وذلك لاعتماد

تجربة التعليم الجديدة على الكتاب المنهجي بعد إعداد المعلم الجديد.

وحتى ذلك الوقت لم يكن لمفهوم «ثقافة الطفل» أى مدلول واقعى في أنشطة المعهد أو المكتب التربوي الملحق به. وفي الوقت الذي بدأ فيه المكتب يتفرغ للعمل في جوانب أخرى تعتبر أساسية في المشروع التربوي الجديد، وترتبط بطبيعة «التثقيف العام» خارج حدود المدرسة كانت هذه تعرف بأنها أنشطة «لا أكاديمية» مساعدة للعمل الأكاديمي الأساسي، ولم تحمل اسم الأنشطة الثقافية أو «ثقافة الطفل».

ولا يذكر كاتب هذه السطور على التحديد ـ رغم مباشرته لتجربة مكتب النشر منذ سنواته الأولى، وتواصل علاقته إلى وقت متأخر ـ لا يذكر أى فترة أطلق فيها اسم «الثقافة» أو مشتقاتها على إنتاج مكتب النشر، مهما كانت نوعيته أو كثافته أو انعكاس العنصر الثقافي عليه.

العلاقة الثلاثية الأبعاد «لثقافة الطفل» في التجربة السودانية:

كان من أبرز ما يميز «ثقافة الطفل» كواحد من أهم أنشطة وبرامج «مكتب النشر» أنها كانت تعبر عن نفسها في مجالات تربوية ثلاثة متشابهة بقدر ما هي متباينة. وتربط بين كل من هذه المجالات علاقات مشتركة دون أن تؤثر على خصوصية وأصالة كل من هذه المجالات، وهي جدلية تتلخص في العلاقة بين :

- **التعليم والثقافة** : في تفاعلهما في المواقف التعليمية.
- **الصغار والكبار** : في حجم ونوع حاجات كل من المجموعتين من التعليم والثقافة، وفي مقدار تحقيق هذه الحاجات وفق المتاح من الإمكانات.
- **القومى والأطراف** : في حظ كل منهما في التعبير عبر الوسائل والأدوات المختلفة المخصصة «لثقافة الطفل» في السودان.

وسنعالج فيما يلي كلا من هذه العلاقات على حدة.

أولاً: العلاقة بين «التعليم والثقافة» ومدى تفاعلهما فى المواقف التعليمية:

إن عدم وجود مفهوم محوري لثقافة الطفل في بداية إنشاء «مكتب النشر» لم يحل

دون وجود «ثقافة الطفل» في داخل المنهج المدرسي الجديد في بخت الرضا. فكانت هناك مواد دراسية أدخلت حديثاً في المدرسة الابتدائية لها طابع علميٌّ وإمكانات جيدة لتكون أساساً لإعطاء الطفل السوداني ثقافة علمية واجتماعية، إضافة إلى العلوم ذات الطابع الأكاديمي التقليدي. فكانت هناك ثلاث مواد جديدة، منها اثنتان يمكن اعتبارهما ثقافية وعلمية في الوقت نفسه، وهذه المواد هى العلوم الطبيعية، والجغرافيا، (والفنون التشكيلية، والأشغال اليدوية، كمادة واحدة). فكانت الأولى والثانية تدرسان لفائدتهما العلمية نفسها من ناحية، وأيضاً كمواد ثقافية لتدريب وتطوير مواهب الطفل وملكاته وإبداعاته، بينما المادة الأخيرة هي مادة مشبعة بالمواد والأنشطة الثقافية والإبداعية.

ففي العلوم الطبيعية مثلاً بدأت تنمية اهتمام الطفل بالبيئة المحلية، وأيضاً بالبيئات الأخرى البعيدة عن قريته أو مدينته. وكان الاهتمام بالبيئة عن طريق وسيلة مبتكرة وغير مكلفة، وفي قدرة التلميذ العلمية، لبساطتها وهى طريقة «المدونة الطبيعية»، وهى سجل علمى خاص يرصد فيه التلميذ ملاحظاته اليومية حول الطقس وتقلباته، من حرارة وبرودة، وسحب وأمطار وجفاف، وأنواع الحيوانات والحشرات والحشائش الغريبة التي تصادفه خلال أيام الأسبوع. وبعد مناقشة هذه الملاحظات في فترات دراسية خاصة بها يقوم التلاميذ بإرسال نتائج «المدونة الطبيعية» التي تجمعت لديهم إلى أصدقاء معينين، يكون الاتصال قد تم بهم في وقت مبكر من العام أو الفصل الدراسى، على أن يكونوا في مناطق نائية بقدر الإمكان عن منطقة التلميذ، وذلك للتعرف إلى الفروق بين هذه الظواهر الطبيعية في تلك المناطق.

وفي درس الجغرافيا كانت هناك الطريقة الفعالة والمبتكرة التي أدخلت لتدرس «الجغرافية المحلية» بتقريب البيئات المختلفة للتلاميذ إلى بيئاتهم عن طريق الزيارات الخيالية، واستخدام الصور، والتي كانت ترسم باليد لإكسابها الواقع الجغرافي - إنسانياً وطبيعياً، وذلك في مناطق عدة مختارة من السودان، تمثل ظروف الحياة والعمل والمجتمع، واختلافها في كل منطقة. وكانت دروس وأنشطة الجغرافيا المحلية تلعب دوراً تثقيفياً قائماً بذاته، بالإضافة إلى تدريس المبادئ العلمية نفسها. ففيها مثلاً يتعرف التلميذ إلى الظروف التي تحكم طبيعة العمل وكسب العيش والاقتصاد المحلي والعادات والتقاليد، والقيم والمرتبطة بالحياة في كل المناطق. ولتقريب البيئة الاجتماعية إلى التلميذ في المناطق الأخرى تشتمل دروس الجغرافيا المحلية على

«أصدقاء» حقيقيين، بأسماء حقيقية؛ حتى تكون الدروس أقرب إلى الواقع. وكثيراً ما تتضمن الدروس أمثلة ونماذج من الفولكلور والأدب الشعبي والعادات والتقاليد، ومنها ما يوضع في قالب شعري سهل وجذاب، وألحان غنائية مستمدة من البيئة نفسها.

أما أنشطة الفنون والأعمال اليدوية فقد وجدت لها مكاناً بارزاً في المنهج الجديد، بعد أن كانت في الماضي تعتبر من الأنشطة الانصرافية المضيعة لوقت التلميذ وجهده، ولكنها أدخلت كواحدة من المواد التي تجد الاهتمام الكافي كوحدات في صلب الخطط الدراسية نفسها للمدرسة، وقد وجدت إقبالاً شديداً من الأطفال كمتنفس لطاقاتهم وإبداعاتهم الفنية الكامنة، وأيضاً كوسائل لتجديد نشاط وهمة الطفل في مواصلة الدروس الأخرى، واكتساب أكبر قدر من الفائدة منها، مع تأكيد نفسه واتجاهاته وشخصيته فيما يقوم به من أنشطة فنية متنوعة.

إن مثل هذه الأنشطة تبدو اليوم أمراً طبيعياً لا يكاد يثير اهتماماً يذكر في المدارس الابتدائية، ولكنها في وقتها كانت تحولاً حقيقياً في أسلوب التعليم وجدواه للطفل خاصة، وبصفة مباشرة. بيد أن أهميتها كمدخل طبيعى للتثقيف إلى جانب التعليم لا يخفى. ومع الجهود المستمرة في تدريب معلم المرحلة الابتدائية، وربط أهداف وطرف وأسلوب التدريب للمعلم بالمهارات الفنية الجديدة اللازمة أصبح من الممكن أن تكون المواد الدراسية ذات الطبيعة الثقافية مدخلاً طبيعياً لتنمية الإمكانات الثقافية في المدرسة ـ خصوصاً للطلاب ذوى المواهب المتميزة مع إمكان تطويرها بالتدريج في مراحل التعليم الأخرى، ولكن الأهم من ذلك أنها شيدت القاعدة الأولى لقيام وتطوير «ثقافة الطفل في السودان».

إن هذه الصيغة المبسطة للعلاقة بين الأنشطة التعليمية التعريفية أو التقليدية من جانب، والأنشطة الثقافية الحديثة والأكثر تحرراً وقرباً من طبيعة الطفولة والوفاء بحاجاتها، كانت تتفاعل كلها في المنهج الجديد بنسب ومقادير متفاوتة بين «المعرفة» و«الثقافة»، كما تشير إلى البدايات المبكرة والمتطورة لنمو «ثقافة طفولة» سودانية متميزة في المستقبل. كما كانت تعكس في الوقت نفسه اهتماماً صحياً مبكراً بالريف السوداني وأقاليمه وطبيعته الجغرافية والحضارية والاقتصادية والبشرية عامة.

وبذلك تمهد في ذلك الوقت الذي كان فيه السودان يتطلع إلى استقلال وصياغة هويته الجديدة، إلى حوار ثقافي وقومي بين المركز والأطراف. وسنقف في أماكن تالية من هذا العرض حول هذه المحاولة والظروف التي ساعدت على جعلها أحد الهموم والآمال الوطنية، ثقافياً واجتماعياً وسياسياً، في السودان.

ثانياً: العلاقة بين الصغار والكبار في الاستفادة بالفرص «الثقافية» المتاحة:

كان واحداً من العناصر في استراتيجية المشروع التعليمي الجديد، منذ بدايته في أوائل الثلاثينيات . إعطاء الفرص المناسبة من التعليم لكل من جيلي الصغار والكبار. هذا على الرغم من أن المشروع نفسه كان قائماً على تطوير التعليم الابتدائي في أساسه. وكانت يخت الرضا تجربة تقوم على مبدأ «النوعية» والاستمرارية للخبرة التعليمية.

ومن هنا فقد خططت في مشروعها منذ البداية لدعم التعليم الجديد من حيث نوعيته، ونتائجه، وتأثيره الاجتماعي والاقتصادي، وبإجراءات أخرى ذات صفة تربوية. ولكن لا يلزم أن تكون لهذه الإجراءات علاقة عضوية ومباشرةٍ مع المؤسسة التعليمية، كالمدارس أو المعهد نفسه. وهنا وجدت في «مكتب الشر» ضالّتها مرة أخرى، وتم على أثر ذلك وضع خطط تهدف إلى تقليص الفجوة بين الجيلين في التجربة التعليمية، وبذلك يمكن للمنزل والأسرة القيام بدعم ما يتلقاه الطفل في المدرسة من تجارب ومعارف واتجاهات متنوعة.

وكان الرأي أن يتولى «مكتب النشر» هذه المهمة الجديدة، يضعها على رأس صلاحياته وأجندة عمله. وقد وفرت مصلحة المعارف ومن خلال المعهد متطلبات المشروع وفق مراحل زمنية معينة. ولم يضيِّع المكتب الكثير من الوقت، وشرع مباشرة في تصميم المشروع، والذي تلخص ببساطة في إنشاء مجلة تتولى دراسة الفكرة الجديدة بجميع أبعادها، وتجسدها واقعاً محسوساً، وتباشر نموها وتقييم أثرها الثقافي، وتطويره بين مجموعتي الصغار والكبار. وقرر المكتب إنشاء مجلة للصغار على أن تخدم المجموعتين، إلى جانب دعم التعلم المدرسي حسبما كانت تتوقع بخت الرضا من «مكتب النشر».

وأطلق على المجلة الجديدة «مجلة الصبيان». وغني عن القول أن «الصبيان» السودانية كانت بكل الاعتبارات هي الصحيفة الرائدة في ثقافة الطفل في السودان، وربما في العالم العربي أيضاً، كما أنها الصحيفة ذات الخصوصية المميزة، وذلك من حيث التزامها بدعم التعليم الرسمي المبرمج، وسد الثغرات فيه، وتوفير المزيد من المعرفة حول ما يتلقاه طفل المدرسة الابتدائية الجديدة من معارف ومفاهيم وخبرات. وفي الوقت نفسه؛ لأنها كانت النموذج المنتظر في ذلك الوقت كمنبر يعكس ثراء وتنوع التراث الشعبي الشفاهي وغيره، بألوانه الإبداعية المختلفة، بكل المجموعات السكانية

في مناطق السودان المختلفة. ولأول مرة قبل وبعد سنوات سياسة المناطق المقفولة التي كانت تحول دون التواصل بين الشمال والجنوب في ظل الاستعمار. يشهد أطفال الجنوب مؤسسة تربوية تؤسس فرعاً لها هناك باسم «مكتب النشر ـ فرع جوبا». وتقوم بأنشطة تعليمية وثقافية عدة للبدء في مهمة توثيق وترجمة ونشر الفولكلور في جنوب السودان. وكان ذلك عبر وسائل أشبه بالصبيان «القومية». وكان تبادل الأدب المنشور بالنماذج المتفرعة له بين الشمال والجنوب أو التجارب المحسوسة للحوار الثقافي الشعبي بينهما.

كان صدور «الصبيان» في أواخر الأربعينيات تجربة مثيرة ومفاجئة للكثيرين، خصوصاً من الذين كانوا يرون أن الآداب الشعبية عسيرة على النشر من حيث لغتها ومفاهيمها. ولكن «الصبيان» برهنت منذ عددها الأول على سحر وجاذبية أغاني «لولاى» الأطفال مثلاً، والأمثلة السائرة، والثروة الكبيرة من الأحاجيّ في مختلف مناطق السودان. وأن لكل هذا الحق نفسه في النشر والذيوع، كما هو الحال بالنصوص الجادة في الأدب والشعر والقصة والرواية والمسرحية.. إلخ. وأكدت «الصبيان» في وقت مبكر أن إنتاج المجموعات البشرية الثقافي على اختلافه وتنوعه لا يقل نبلاً في أهدافه وغاياته ونتائجه في بناء المجتمعات مهما كان حظها من التحضر والتمدن.

ومهدت «الصبيان» الطريق لمكتب النشر كي يمضي قدماً نحو المزيد من اكتشاف الثروة التراثية الشعبية، وبسطها للأجيال، ووضعها في المكان اللائق بها من اهتمام المواطنين والمسؤولين والعلماء والأكاديميين. وقد بادر العديد من أكثر علماء السودان جدية والتزاماً واقتناعاً بتاريخ الأمة السودانية في ماضيها من الآداب والحكم المتمثلة في تراثها الشعبي ثقافة وتصوراً للحياة، فمهدوا الطريق للشباب بالإسهام في هذا الكنز الثقافي الجديد. وكان ذلك بعثاً جديداً للإحساس السوداني بالهوية الوطنية في وقت كان فيه السودان يتأهب لاحتلال موقعه الجديد في العالم كأمة حرة ومستقلة.

هذه الصورة المبكرة لإفساح مجال غير تقليدي للنشاط الثقافي كعنصر متميز في التعليم التقليدي قد أكسب التطور الثقافي في السودان ـ وبخاصة ثقافة الطفل ـ خصوصيتها التاريخية، التي لا تزال تحملها الحركة الثقافية عامة في السودان. وينعكس هذا التطور بوضوح في النهضة المبكرة نسبياً عناصر عدَّة من الثقافة في السودان. فقد كان السودان مثلاً من أوائل الأقطار العربية التي تبرز فيها حركة

للتشكيل التي تميز الخصوصية التاريخية والبيئية للسودان، وهي التي عرفت منذ الخمسينيات بمدرسة السودان، في كل من الفنون التشكيلية والخط والاتجاهات «الأفروعربية»، للتعبير عن الهوية الأصلية للمجموعات الثقافية السودانية. وكان قيام المعهد الفني في أواخر الخمسينيات قد شجع على الاهتمام بالجانب التشكيلي، ومن ثم الحركة المسرحية والموسيقية التي أفرخت نهضة متميزة من هذه الفنون وكوكبة من الرواد في عدد من مجالاتها.

إن هذا التطور المبكر للجوانب الثقافية المختلفة كان مصدره ذلك التلاقح بين التعليم المعرفي والثقافي الذي أشرنا إليه كالنمط السوداني «لثقافة الطفل»، والذي ترك آثاره الباقية ليس فقط على بروز مدرسة ثقافية سودانية فحسب، ولكن على النظر إلى الثقافة في السودان باعتبارها قيمة إنسانية عامة، وضرورة سياسية لتحقيق وحدة الوطن.

برنامج تأهيل الأطفال النزاعات المسلحة

(لبنان)

د. ميرنا غناجة*

تم إنشاء ثلاثة مراكز للاستشارات الطبية النفسية في مدن بيروت، النبطية، وصور، وذلك بالتنسيق بين الحكومة اللبنانية، عبر وزارة الصحة التى أسهمت في تأمين أماكن عمل للمراكز الفرنسية عبر وزارة الخارجية التي عملت على تمويل هذا المشروع منذ شهر كانون الأول ١٩٩٦ وحتى نهاية تشرين الثاني ١٩٩٨ .

تقوم بتأمين العمل فى هذه المراكز مجموعة من المتخصصين فى مجالات :

الطب النفسي (طبيبان).

علم النفس العيادي (اختصاصيتان).

علم النفس المدرسي (اختصاصية).

تقويم النطق (اختصاصية).

مساعدة اجتماعية.

سكرتيرة.

من أهم أهداف هذه المراكز:

١ ـ المتابعة النفسية ـ العلاجية للأطفال الذين هم ضحايا اضطرابات شتى.

٢ ـ تنظيم دورات فى الإطار التثقيفي النفسي للعاملين في المجال التربوي والمدرسي.

٣ ـ إنشاء ما يسمى «بمجموعات التعبير» لمساعدة أطفال قانا على تفريج معاناتهم.

وسيتناول حديثنا كلاً من هذه الأهداف على حدة :

---

* أستاذة علم النفس العيادي - مديرة المركز الطبي النفسي لرعاية طفل الحرب وعائلته - لبنان.

١ ـ المتابعة النفسية ـ العلاجية للأطفال الذين هم ضحايا اضطرابات شتى.

تابعنا فى المراكز الثلاثة حوالى ٦٥٠ حالة استدعت ٥٠٠٠ استشارة (كل استشارة تستلزم ساعة من عمل الاختصاصيين). تتراوح أعمار الأطفال الذين قابلناهم ما بين السنة والاثنتي عشرة، يعاني معظمهم من اضطرابات عديدة تتوزع على الشكل التالي :

٤٠٪ مشاكل فى التحصيل الدراسي.

٩٪ من اضطرابات ناتجة عن القلق.

٩٪ من اضطرابات ناتجة عن سلس البول.

٨٪ من اضطرابات فى التعبير.

٨٪ تأخر عقلي.

٨٪ من اضطرابات سلوكية.

٤٪ من اضطرابات ناتجة عن الحركة الزائدة وعدم التركيز.

٢,٢٪ من اضطرابات ناتجة عن الكآبة.

٢,١٪ من اضطرابات ناتجة عن الذهان.

لاحظنا في عملنا أن المشاكل المدرسية تخفي مشاكل عاطفية. فمعظم الأطفال الذين يعانون من المشاكل المدرسية ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية الوسطي أو المعدمة. ولقد أصاب الانهيار الاقتصادي أهل هؤلاء الأطفال، ووجدوا أنفسهم في أحيان كثيرة دون عمل أو أي مورد رزق، كي يتمكنوا من مجابهة الصعوبات، والاستمرار بالحياة مع أسرتهم. هذا إلى جانب إحساسهم الدائم بخطر الموت يتربص بهم، أو على الأقل إحساسهم بخطر التهجير من بيوتهم، وفقدهم كل ما جنوا بتعبهم وشقائهم طوال حياتهم. وبسبب هذا الانهيار الاقتصادي أحس الأطفال بشعور الحرمان، ليس فقط الحرمان من الغذاء المادي، بل الحرمان العاطفي. ويمكن القول هنا بأن لهذا الشعور دوراً مهماً فى إحداث التأخر الدراسي. أما الاضطرابات الأخرى فليس معظمها نتيجة للحرب فقط، بل إن للمحيط أيضاً تأثيرًا كبيراً عليها. لقد تبين لنا فى عملنا أن الطفل يتابع نموه بشكل طبيعي حتى وإن هددته أحداث الحرب إذا كان ينتمي إلى أسرة تتمتع بقدر كافٍ من الثقة بالنفس وبنوع من الصفاء يمكنها من مجابهة المخاطر الناجمة عن الحرب، على

العكس من ذلك تضطرب وحدة الطفل النفسية ونموه المتكامل إذا وجد ضمن أسرة مضطربة. بمعنى آخر نقول: يشكل وجود الأسرة (الأب والأم بشكل خاص) إلى جانب الطفل ضرورة ماسّة لاستكمال تطوره بشكل طبيعي فى كل آن، خاصة خلال الحرب؛ إذ يتعرض الطفل عندئذ لوضعية مؤلمة تثير بحد ذاتها الاضطرابات فى نموه. ونشدد هنا على واقع بغاية الأهمية تبين لنا خلال دراستنا العديدة وخلال عملنا أن اضطرابات النفس ليست مرتبطة فقط بشدة القصف أو بتكوين الطفل النفسي والجسدي، بل إنها ناتجة عن اضطرابات الأسرة. كما أنه قد تبين لنا أيضاً أن تعبير الولد (لأهله) عن كل ما يثير القلق عنده يشكل نقطة إيجابية؛ إذ يدل على عدم كبت المشاعر. لذلك فإن الأهل الذين استطاعوا خلال الحرب أن يتصارحوا مع أولادهم عن واقع الحرب وعنفها حافظوا على صحة أطفالهم النفسية. ونشير هنا إلى أنه من الضرورى لتوازن الطفل النفسي أن يعبر الأهل مع أطفالهم عن مشاعرهم بشأن هذا الواقع. لذا فإن هدف العلاج النفسي عندما لجأنا إليه لم يكن فقط مساعدة الطفل، بل كان أيضاً مساعدة الطفل وأهله، وحملهم على التكلم عن واقع الحرب، وما أثارته من خوف عندهم، خوف من القذائف، خوف من الانعزال، ومن المجهول، خوف من الانفصال عن الأهل أو الأسرة.

٢ ـ تنظيم دورات فى الإطار التثقيفي النفسي للعاملين فى المجال التربوى والمدرسي.

قمنا باجتماعات عديدة مع الهيئات التعليمية لمساعدتها على كشف الحالات بين التلامذة الذين هم بحاجة إلى متابعة نفسية، وتحويلهم إلى مراكزنا. ولقد نظمنا لقاءات عديدة فى المدارس ونوادى القرى، هدفها حث ومساعدة الأساتذة والأهالي على ضرورة فهم الجانب النفسي فى شخصية الأولاد. وقد طرقنا أيضاً أبواب المؤسسات كافة التي تعُنى بالشؤون الإنسانية، وعملنا على التنسيق معها بما فيه خير الجميع.

٣ ـ إنشاء ما يسمى «بمجموعات التعبير» لمساعدة أطفال قانا على تفريج معاناتهم.

تم تشكيل مجموعات أسميناها «مجموعات التعبير»؛ لمساعدة أطفال قانا الذين فقدوا أفراداً من عائلاتهم إثر المجزرة. على تفريج معاناتهم عبر وسائل متعددة، كالرسم والرياضة، مما ساعد على تحرر الأطفال من قيودهم، والتعبير بكل حرية عن أفكارهم ومشاعرهم بالكلام، أو بالحركة، أو بالرسم. ولمجموعات التعبير

هدف علاجي نفسي توضحه لنا حالة فاديا التي سأعرضها عليكم الآن :

عندما قابلت فاديا ابنة الحادية عشرة بعد أن فقدت فى مجزرة قانا أمها وشقيقين وشقيقتين، كانت تعاني من التهابات ناتجة عن حروق عديدة فى جسمها، خاصة فى يديها ورجليها. كان يسيطر عليها الصد، فهى لا تستطيع أن تتكلم عن واقعها أو أن تعبر عن مشاعرها حول واقع المجزرة. وقد اكتفت خلال المقابلة الأولى برسم بيت كبير تحيطه الأزهار. انطوائية الفتاة.. جعلتني أفكر بإمكان الاستفادة إذا شاركت ضمن جماعة من جماعات التعبير. نشير هنا إلى أن مجموعات التعبير شكلت ضمن الإطار المدرسي، وهى عبارة عن اجتماع اختصاصي نفسي مع ستة أطفال مرة فى الأسبوع لمدة ٤٥ دقيقة. كما ذكرنا سابقاً. يحق للأطفال فى المجموعة أن يختاروا بكل حرية الطرق التى ستسمح لهم بالتعبير عن واقعهم. في هذا الإطار اختارت فاديا وأصدقاؤها الرسم. أثناء الجلسات الأولى رسمت فاديا بيتاً مع أشجار وأزهار. إننا في فصل الخريف. الغيوم موجودة، والأمطار تتساقط. ثم بعد مرور جلسات عدة استطاعت فاديا أن ترسم أشخاصاً فى عرس. نلاحظ هنا أنها لأول مرة صورت أشخاصاً، وبعد مرور أربعة أشهر من بدء الاجتماعات، عبرت فاديا من خلال الرسم عن واقع المجزرة التى عاشتها: «إن الطيران يضرب قانا. الولد الصغير الموجود داخل البيت قطع رأسه، والولد الآخر فقد يده. إنه يصرخ، أما خارج البيت فكانت المرأة تحمل ابنها وترضعه. مات الابن وفقدت المرأة رأسها». بعد هذا التعليق روت فاديا قصتها لأصدقائها.. إنها فقدت في المجزرة أمها وشقيقين وشقيقتين. بعد هذا الاجتماع تخلت فاديا كما تخلى رفاقها عن الرسم، وقرروا أن يلعبوا بمكعبات الليغو. تميز هذا الاجتماع والجلسات التى تبعته بصعوبة فى التنظيم والإدارة، إذ إن الأطفال كانوا فى وضع هيجان نفسي. فقد بنوا بمكعبات الليغو قصوراً تحطيها جدران عالية، وتطورت الأمور حتى وصلت إلى حالة من العدوانية، فتشاجروا وتضاربوا ودمر كل منهم منزل الآخر، ولم يكتف بذلك، إذ بنى كل واحد مقبرة ودفن فيها خصمه. صدمتني حدة العنف ضمن اللعب، ولكني كاختصاصية نفسية لم أتأخر عن الإدراك بأن لهذا العنف ضمن اللعب إيجابياته؛ إذ سمح للأطفال بتجاوز الصدمة، فاستطاعوا بعد هذه الاجتماعات التكلم عن المجزرة والتعبير عن الألم الشديد الذى أثارته عندهم. بعد ذلك طلب العديد منهم الاجتماع معنا ضمن جلسات فردية، حاولنا فيها زرع بذور

الصبر والأمل فى داخلهم.

أخيراً إن أجيالاً من الأطفال قد ولدت ونشأت خلال سنوات الحرب، وهي اليوم تعاني من المشاكل الناتجة عنها. هذه المشاكل العديدة والمتنوعة تستحق أن يقلق عليها الاختصاصيون النفسيون، وتتطلب التفكير العميق للوصول إلى حلول على الأرض. إن السلام الاجتماعي الذى ننشده اليوم يحتاج إلى جهود مكثفة في كل ميادين الحياة العامة، وخصوصاً في ميدان الطفولة. لذلك نأمل أن يتعاون الخبراء لكي يبنوا

خصائص السياسة الوطنية للنهوض بالطفولة في تونس

نـــــادرة الـــزيـــانـــي •

الطفولة هي أولى مراحل الحياة، وأساس الإنسان، ورمز المستقبل، ولذلك فهي الأحق بالرعاية والعناية؛ تحسباً للمستقبل، وضماناً لسلامة المجتمع وتوازنه.

ومن هذا المنطلق، ونظراً لأهمية نسبة الأطفال في التركيبة السكانية ببلادنا (تمثل شريحة الأطفال من الولادة إلى سن ١٨ عاماً نسبة ٤٤٪ حسب التعداد العام للسكان والسكني لسنة ١٩٩٤). وأوضاعهم ووجودهم في شتى المجالات الحيوية، ولاعتبار أن أي استثمار لفائدة أجيال المستقبل يمثل أهم ضمان لتقدم البلاد واستقرارها، فقد أولت تونس العهد الجديد عناية خاصة لهذه الشريحة، وجعلت منها توجهاً أساسياً لتنمية مواردها البشرية؛ إيماناً منها بأن تقدم الإنسان وضمان توازنه النفساني والاجتماعي والثقافي يبدأ مع مرحلة الطفولة.

لذلك أقرت الدولة منذ استقلال البلاد جملة من الإصلاحات الهيكلية والتشريعية والبرامج والإنجازات، تدعمت مع العهد الجديد، حيث انسجمت مع مضمون اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، ومع الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه في التسعينات، وبرهنت على تمسك تونس بهذه المواثيق الدولية الداعية للعناية بالطفل، وتجسيم حقوقه في التربية والصحة والتكوين والتثقيف والرعاية، وصيانة حقوقه على أرض الواقع.

فكان أن شهدت العشرية المنصرمة (١٩٨٩ ـ ١٩٩٨) تطورات ونتائج ملموسة في هذا المجال، وأصبحت سياسة رعاية الطفولة وصيانة مكاسبها محور اهتمام جميع

• باحثة تونسية، وزارة شئون المرأة والأسرة - تونس.

المخططات التنموية بهدف إعداد جيل المستقبل لاقتحام القرن الحادى والعشرين بكل أسباب التأهل والمناعة والنجاح.

وهذه السياسة التي استندت على جملة من القيم والمبادئ تعتبر في ذاتها ثورة هادئة نحو تحقيق الأفضل. ومن أبرز أهدافها:

- تنشئة الطفل على حياة حرة ليكون مسؤولاً في مجتمع مدني متضامن، لا مجال فيه لأي شكل من أشكال التفرقة والتمييز.
- نشر ثقافة حقوق الطفل، والتبصير بخصوصياتها.
- تنشئة الطفل على خصال العمل والمبادرة، وروح التعويل على الذات.
- تنشئة الطفل فى إطار عائلة متماسكة متضامنة.

١ ـ استراتيجية تنمية قطاع الطفولة:

أ ـ الطفولة في مخططات التنمية :

تجسم الاهتمام المتزايد والمكثف بالطفولة خلال المخطَّطَين السابع والثامن للتنمية، فى التركيز على استراتيجية وطنية، تتمثل في إعادة النظر إلى العلاقة الموجودة بين البيئات الثلاث: الأسرة، والمدرسة، والبيئة الثالثة؛ بهدف تحقيق الانسجام والتكامل بين مختلف البرامج التربوية الموجهة إلى الطفل، وتنسيق المجهود بين مختلف الأطراف المهتمة بتربيته.

واعتمدت استراتيجية المخطط السابع على ترشيد سياسة الاستثمار في هذا القطاع بضمان اختيار محكم للمشاريع وملاءمة التجهيزات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية على الحاجيات الفعلية للمستفيدين ومع الإمكانات المتاحة.

وركز المخطط الثامن على تجسيم الخطة الوطنية لتنفيذ الإعلان العالمي الصادر عن مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل بنيويورك سنة ١٩٩٠، والتي يتمثل هدفها العام في التقليص من التفاوت بين المناطق والجهات في مجالات بقاء الطفل وحمايته وعنايته. وسيتواصل النهوض بقطاع الطفولة خلال فترة المخطط التاسع (١٩٩٧ ـ ٢٠٠١) طبقاً لخطة مضبوطة في المجال، تعتمد بالأساس على :

- إقرار سلسلة جديدة من الإصلاحات الهيكلية والتشريعية؛ تماشياً مع التطور الحاصل فى هذا القطاع، ودعم البرامج الموجهة إلى الطفل، وتطويرها وفقاً لما نصت عليه

الخطة الوطنية لتنفيذ الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه في العشرية (١٩٩٢ ـ ٢٠٠١).

- نشر ثقافة حقوق الطفل وترسيخها لدى الناشئة، وذلك بإدراجها ضمن برامج التكوين في الكليات والمعاهد، وتكثيف العناية بالطفولة في مختلف المجالات، وبخاصة الصحة والبيئة والتعليم والتكوين والتنشيط.
- مزيد من الإحاطة بالأسرة وتأمين الرعاية الاجتماعية الشاملة، وخصوصاً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على إعداد الطفل، والرفع من مؤهلاته العلمية والتكنولوجية.
- حث وتشجيع الخواص والجمعيات على المزيد من الاستثمار في قطاع الطفولة وخاصة في مجال بعث المؤسسات التربوية في سن الطفولة المبكرة.
- اعتماد مقاربة نوع الجنس في جمع الإحصاءات والمعطيات وتحليلها.

٢ ـ أهم الإنجازات الوطنية لفائدة الطفولة خلال الفترة (١٩٨٧ـ١٩٩٨):

شهدت العشرية (١٩٨٧ ـ ١٩٩٨) تغييرات جذرية، وعلى مختلف الأصعدة، وخاصة قطاع الطفولة الذي أقرت لفائدته إجراءات، وأدخلت عليه إصلاحات هيكلية وتشريعية عديدة، ووضعت له آليات؛ بهدف تحسين واقع الطفل الاجتماعي، وضمان حقوقه وحماية مكاسبه. وقد تمثلت أبرز هذه التحولات فيما يلي:

حقوق الطفل:

بعد المصادقة على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل سعت تونس إلى تحويل هذه الوثيقة القانونية إلى واقع اجتماعي يضمن لكل طفل حماية حقوقه، وتعهدت باتخاذ جملة من الإجراءات التشريعية والاجتماعية والإدارية بهدف دفع برامجها لفائدة الطفل. وتطبيقاً للمادة ٤٤ فقرة (ب) من الاتفاقية، وبعد سنتين من التصديق أعدت تونس سنة ١٩٩٤ تقريرها الأولى حول تنفيذ الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، والذى تضمن الإجراءات التطبيقية العامة، والتعريف بالطفل والحريات والحقوق المدنية للطفل، والوسط العائلي، والرعاية البدنية، والصحة والرفاهية والتربية والثقافة والترفيه وحماية الطفولة. كما تم فى الفترة نفسها تغيير تسمية وزارة الشباب والرياضة، وأصبحت وزارة الشباب والطفولة، وإحداث جائزة رئيس الجمهورية لحقوق

الطفل، وإقرار العيد الوطني للطفولة يوم ١١ يناير من كل سنة، وإقرار إعداد التقرير السنوى حول وضع الطفولة في تونس، وإدراجه ضمن جدول أعمال مجلس الوزراء، وإصدار مجلة حماية الطفل بمقتضى القانون المؤرخ فى ٩ نوفمبر ١٩٩٥ (انظر الملحق رقم (١) ولتكون إطاراً قانونياً شاملاً يوفر ضمانات تشريعية تراعي مصلحة الطفل الفضلى.٠

كما وضعت آليات لتنفيذ هذه المجلة بإحداث سلك مندوبي حماية الطفولة، فضلاً عن إعادة هيكلة الهيئات القضائية المختصة بالطفولة بتركيز قاض للأطفال، وتوسيع مشمولات قاضي الأسرة؛ ليهتم بالجانب الوقائي الخاص بالطفل المُهدد في سلامته البدنية والمعنوية.

كما تم إقرار تدريس مادة حقوق الطفل فى التعليم الأساسي، ووضع خطة وطنية لنشر ثقافة حقوق الطفل على أوسع نطاق، وبعث المراكز الإعلامية الموجهة إلى الطفل وطنياً وجهوياً، وإسهام الصناديق الاجتماعية في نفقات رعاية الأطفال بالمحاضن، والأخذ بيد الأطفال المعاقين وتكوينهم، والعناية بالأطفال الفاقدي السند، بالإضافة إلى وضع خطة العمل الوطنية لتنفيذ الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه.

وفي نطاق الاهتمام ببقاء الطفل وحمايته ونمائه تحققت خلال هذه العشرية نتائج إيجابية تمثلت أساساً فيما يلي :

١ـ بقاء الطفل :

أ ـ في المجال الصحى :

شهد القطاع نهضة كبرى، وتطوراً ملموساً مكَّن الاستراتيجية التي انتهجتها الدولة في هذا المجال من تحقيق مؤشرات مهمة، نذكر منها :

- بلوغ أمل الحياة ٧١,٥ عاماً فى سنة ١٩٩٦، بعد أن كان ٦٧,٨ عاماً في سنة ١٩٨٧ .
- تراجع نسبة وفيات الأطفال الرضع من ٥١,٦ فى الألف سنة ١٩٨٥ إلى ٢٨,٨ في الألف سنة ١٩٩٨ .
- ١٩٩٧ بلوغ نسبة تفوق ٩٠٪ لتلاقيح الأطفال دون السنة من العمر ضد أمراض السل والشلل والكزاز والسعال الديكي والحصبة.
- تم استئصال شلل الأطفال؛ إذ لم تسجل أية حالة منذ سنة ١٩٩٢، والقضاء على كزاز الوليد منذ ١٩٩٧ .

ب ـ في مجال حماية البيئة:

شهد مجال البيئة وحماية المحيط اهتماماً بالغاً، تجسم بالخصوص فى إحداث الوكالة الوطنية لحماية المحيط، وإحداث وزارة البيئة، والتهيئة الترابية، والوكالة الوطنية لحماية المحيط، وتهيئة الشريط الساحلي، ومركز تونس الدولي للتكنولوجيا البيئية، واللجنة الوطنية للوقاية، ومقاومة حوادث تلوث البحر.

كما تعددت البرامج البيئية والجمالية الحضرية وتهيئة الحدائق والمتنزهات، وانتفع الأطفال بمختلف البرامج الرامية إلى تحسين البيئة بهدف إعداد الأجيال المقبلة لحسن استغلال الفضاءات، وإحكام التصرف في الموارد الطبيعية.

وقد شمل مجهود تونس فى مجال حفظ الصحة والعناية بالبيئة بلوغ نسبة ١٠٠٪ من سكان الحضر، و٦٨,٨٪ من سكان الريف الانتفاع بالماء الصالح للشرب، كما شهدت شبكة التطهير انتشاراً ملحوظاً؛ إذ بلغت نسبة الانتفاع من الشبكة حوالي ٧٨٪ بالوسط الحضري، و٣٠٪ بالوسط الريفي.

٢ـ نماء الطفل:

أ ـ في المجال التربوي :

أقر قانون النظام التربوي الصادر فى ٢٩ يوليو ١٩٩١ إجبارية التعليم الأساسي ومجانيته، وأكد الإصلاح التربوي على تطوير البرامج، والرفع من مستوى الكفاءات، والحد من ظاهرة الانقطاع المبكر والعناية بالريف.

وقد حقق المجهود التربوي خلال العشرية الأخيرة نتائج ملحوظة، فتطور عدد المدارس والمعاهد من ٤٠٤١ إلى ٥٣٠٥، كما تطورت نسبة التمدرس للأطفال ٦ ـ ١٢ سنة من ٨٠٪ (١٩٨٦ ـ ١٩٨٧) إلى ٩٢,٣٪ (١٩٩٧ ـ ١٩٩٨)، وانخفضت نسبة الانقطاع في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من حوالي ٨٪ سنة ١٩٨٩/٨٨ إلى حوالي ٣,٣٪ سنة ١٩٩٧/٩٦ .

كما شهد قطاع التربية في سن الطفولة المبكرة عناية كبيرة، وتطوراً تمثل في انتشار محاضن ورياض الأطفال في كل الجهات، فارتفعت نسبة التغطية التى كانت لا تتعدى ٥٪ فى بداية العشرية إلى ١٢,٤٩ سنة ١٩٩٨ .

ب ـ في مجال التنشيط التربوي والاجتماعي والثقافي :

حظي قطاع التنشيط بعناية خاصة، تمثلت فى إحداث مراكز الترفيه للطفل والعائلة وساحات اللعب والمراكز الإعلامية الموجهة إلى الطفل على الصعيدين الوطني والجهوى، ونوادي الاختصاص بالتعليم الأساسي، ونوادي ومركبات الطفولة بهدف تنويع البرامج، واستنباط فضاءات جديدة تتوافر فيها المواصفات البيداغوجية والفنية المطلوبة. أما خارج الإطار المؤسساتي فقد تم التركيز على التظاهرات والمهرجانات والبرامج التنشيطية المختلفة، من أنشطة ترفيهية وتكوينية في مختلف المجالات الثقافية والفنية والرياضية.

جـ ـ في مجال تحقيق تكافؤ الفرص بين الإناث والذكور :

ولئن مكن اعتماد مبدأ عدم التمييز بين الجنسين فى كل ما يتصل بحقوق الطفل من ضمان حقوق الطفلة الأنثى فقد مكنت سياسة النهوض بالمرأة بما تضمنته من تشريعات وبرامج وآليات تدخُّل خاصة تهدف إلى القضاء على جميع أشكال التمييز ضدها، وتدارك مواطن تخلفها عن أخيها الذكر. فاشتملت وثيقة المخطط التاسع على توصيات عِدة في المجال، كتدعيم حمالات الإعلام والتثقيف والتحسيس الموجهة إلى فائدة الأولياء والفتيات؛ لتشجيع البنت على الإقبال على الشعب العلمية، والرفع من وجود الفتاة بجهاز التكوين المهني، خاصة في الشعب الجديدة التي تعتمد على التكنولوجيا والعلوم الحديثة، وتدعيم تعليم الفتاة الريفية، وتحسين مزاولتها للدراسة، وتوفير المنح لفائدتهن، وإدماج الفتاة في الحياة الجماعية والتفتح على المحيط.

فكان أن بلغت نسبة التحاق الفتيات بالسنة الأولى من التعليم الأساسي فى سن السادسة ٩٩٪ سنة ١٩٩٨، مقابل ٩٩,١ من الذكور.

وتقلصت نسبة الانقطاع المبكر من الدراسة من ٤,٤٪ بالنسبة للإناث مقابل ٣,٥٪ للذكور، كما بلغت نسبة وجود الفتيات فى مجال التدريب المهني حوالى ٣١,٥٪ سنة ١٩٩٧، وتوزعت نسب وجود الفتيات في الشعب العلمية للتعليم الثانوي خلال السنة الدراسية ١٩٩٧/١٩٩٨ كالآتي :

- شعبة الرياضيات ٣٥,٦٪.
- شعبة العلوم التجريبية ٥٦,٦٪.

ـ شعبة التقني ٩, ١٨٪.
ـ الاقتصاد والتصرف ٦, ٥٥٪.

٣ـ حماية الطفل:

أ ـ الإحاطة بالأسرة :

مع ميثاق عهد التغيير، تبوأت الأسرة باعتبارها أهم الخلايا وأحوجها إلى تدعيم بنيتها وحمايتها من كل ما يهز الكيان، ويفك البنيان، ويهدد حقوق أفرادها ـ مكانة محورية متميزة ضمن البرنامج الإصلاحي للتغيير الذى أرسى دعائم صلبة لمشروع مجتمعي يرتكز على ثوابت حضارية، وقيم إنسانية سامية، كرست مبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية والتسامح والتفتح.

فتمت إعادة الاعتبار للأسرة، كمنظومة أساسية فى عملية الإصلاح الشامل، بما يمكنها من التأقلم مع مختلف المتغيرات والتحولات، ومن ثم القيام بوظائفها الأساسية، والإسهام الفعال فى تثبيت أركان المجتمع المدني من خلال إعداد الأجيال القادرة على التفاعل الإيجابي مع محيطها، فتم اتخاذ عدة إجراءات تشريعية رائدة ومتكاملة تناولت مسألة النهوض بالأسرة فى نطاق رؤية شاملة، تهدف إلى دعم الروابط الأسرية، والمحافظة على دور الأسرة وتطويرها فى التنشئة الاجتماعية السليمة للأجيال، إلى جانب حمايتها من كل عوامل التفكك وعدم الاستقرار. ولعل ما وقع إقراره من تنقيحات في مجلة الأحوال الشخصية، إثر الإجراءات الرائدة التي أعلن عنها سيادة الرئيس زين العابدين بن علي يوم ١٣ أغسطس ١٩٩٢ شملت المرأة ووضعها داخل الأسرة. بالإضافة إلى أن العديد من الإجراءات، وترشيد السياسات والبرامج الاجتماعية والاقتصادية حتى تتماشى وحاجات الأسرة على مستوى الدخل أو التشغيل أو السكن أو التعليم والتكوين والصحة والثقافة والترفيه والإعلام. يقوم خير دليل على تطور السياسة الأسرية فى العهد الجديد، وشمولية مكوناتها بما يضمن المناخ الملائم للأسرة، حتى تحافظ على كيانها وتطور قدراتها. (انظر الملحق رقم ٢: إجراءات يوليو ١٩٩٣، والملحق رقم ٣: إجراءات٥ أبريل ١٩٩٦).

وهكذا احتلت الأسرة موقعاً فى صميم التحولات التي شهدها المجتمع التونسي

الجديد، وفي صميم إشكالية التنمية الشاملة والمستديمة، باعتبارها أحد المفاتيح الأساسية فى عملية بناء الإنسان المسؤول ذي الشخصية المتوازنة القادرة على الإبداع والابتكار؛ لتهيئة المجتمع على اكتساب القدرات اللازمة لدخول القرن الحادي والعشرين على أسس اقتصادية واجتماعية وثقافية متينة، تواكب تطلع المجتمع إلى الارتقاء إلى مصافِّ الأمم المتقدمة.

وتكريساً للعناية الفائقة بالأسرة، والتى تجلت خطاباً وممارسة، وحرصاً على جعل الأسرة قيمة حضارية أعدت وزارة شؤون المرأة والأسرة خطة عمل لفائدة الأسرة بالتنسيق مع كل الأطراف المتدخلة في هذا المجال، وتشتمل هذه الخطة التي تمتد من سنة ١٩٩٦ إلى موفّى المخطط التاسع، أى سنة ٢٠٠١ ـ على العديد من عناصر التدخل، تتمثل في إجراءات وآليات لدعم دور الأسرة في المجتمع وإعدادها للتكيف الإيجابي مع التحولات المرتقبة، وجعلها القاعدة الصلبة القادرة على تحمل أعباء التحولات، والمحرك الأساسي فى ضمان ديمومة العمل التنموي والإصلاحي، وتجذيره في المجتمع، باعتبار الأسرة الخلية الأساسية للمجتمع، والمهد الأول للتنشئة، وأصغر مؤسسة ديموقراطية (الملحق رقم ٤: ملخص خطة العمل لفائدة الأسرة).

وانطلاقاً من هذه القناعة بأهمية الأسرة في تنشئة الأطفال، أكدت مجلة حماية الطفل على مكانة الأسرة الأساسية في تنشئة الأطفال، وهو ما يبرز من خلال التدابير المحولة لمندوب حماية الطفولة، والتى تتميز بالطابع الاتفاقى الرامي إلى إبقاء الطفل في محيطه العائلي، وعدم فصله عن أبويه قدر الإمكان. كما أكدت المجلة على ضرورة إعلام الطفل ووالديه بالتدابير العاجلة التي تتخذ بشأن الطفل.

ب ـ حماية الطفل المهدد :

الحماية الاجتماعية للطفل المهدد :

نظراً لأن مسؤولية معالجة وضعية الطفل الذي قد يتعرض إلى صعوبات لا تهم الأسرة فحسب، بل تتعداها إلى المجتمع بأسره، فقد تعددت مؤسسات حماية ورعاية الطفولة، ونذكر منها خاصة :

- المعهد القومي لرعاية الطفولة الفاقدة للسند العائلي، يحتضن الأطفال دون سن السادسة المتخلّى عنهم ظرفياً، ويسعى إلى إيداعهم لدى أسر بديلة، أو لدى أمهاتهم الطبيعيات.

- مؤسسات رعاية الطفولة، وهي مؤسسات تهتم بالأطفال الذين يعيشون صعوبات اجتماعية، فتُعنى بتربيتهم ومساعدتهم مادياً، سواء داخل الأسرة عن طريق مراكز الوسط الطبيعي وعددها ٦١ مركزاً، وعند الضرورة بإيواء هؤلاء الأطفال بالمراكز المندمجة للشباب والطفولة، وعددها ١٩ مركزاً. وتحتضن هذه المؤسسات في جملتها ٥٥٥٧ طفلاً.
- برنامج الدفاع الاجتماعي، وهو عبارة عن خطة وطنية متكاملة تهدف إلى وقاية المجتمع من ظواهر الانحراف والتفكك الأسري التي تفرزها التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المعاصرة، وذلك من خلال:
- الإدماج التربوي للمسرَّحين من مراكز إصلاح الأطفال الجانحين.
-الإحاطة بالطفولة المعرضة لعوامل الإهمال والانحراف بكل أقسام الدفاع والإدماج الاجتماعي (التي تعهدت على سبيل المثال خلال سنة ١٩٩٨ بتوفير الرعاية النفسية والإحاطة الاجتماعية والتربوية لفائدة ١٣٢٢ طفلاً)، وأقسام النهوض الاجتماعي الموجودة بكل الولايات فى إطار نشاطها الميداني.
- برنامج العمل الاجتماعي في الوسط المدرسي، يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة التلميذ وعائلته من خلال تنمية الجهود الوقائية ضد ظاهرتي الإخفاق والانقطاع المبكر عن الدراسة. وتتمثل أهداف هذا البرنامج في أهداف خصوصية، تسعى وزارة الشؤون الاجتماعية بالتعاون مع وزارتي الصحة العمومية والتربية إلى تحقيقها.

ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- مساعدة التلميذ على البقاء أكثر ما يمكن من الوقت داخل المؤسسة التربوية.
- مساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية والاجتماعية.
- مساعدة كل الأطراف المتدخلة على الاستجابة للحاجات الخصوصية للتلميذ، والتى يتعذَّر على العائلة أو على المؤسسة التربوية تحقيقها.

مندوب حماية الطفولة :

من الآليات التي وضعتها مجلة حماية الطفل لتكريس العمل الوقائي للطفل المهدد في سلامته البدنية أو المعنوية خطة مندوب حماية الطفولة، الذى يتمتع بمقتضى

أحكام المجلة.

تتمثل مهمة مندوب حماية الطفولة فى التدخل الوقائي فى جميع الحالات التي يتبين فيها أن صحة الطفل وسلامته البدنية أو المعنوية مهددة أو معرضة للخطر.

وهو المكلف بتقبل الإشعار في خصوص هذه الحالات، ويقدر ما إذا كان هناك ما يؤكد وجود حالة صعبة تهدد سلامة الطفل.

وقد مكنته مجلة حماية الطفل من صلاحيات في هذا المجال، الغاية منها حسب الفصل (٣٥) التعرف إلى الوقائع، بالاستماع إلى الطفل ووالديه، والدخول إلى أي مكان يوجد فيه الطفل دون البيوت المسكونة إلا بإذن من شاغليها، كما يتولى القيام بالتحقيقات، وأخذ التدابير الوقائية الملائمة. ويستعين مندوب حماية الطفولة بالأبحاث الاجتماعية اللازمة التي تمكنه من الوصول إلى تقرير حقيقة وضع الطفل.

ويتعين على مندوب حماية الطفولة على إذن من قاضي الأسرة في الإجراءات المتعلقة باستدعاء الطفل وأبويه، والاستماع إلى أقوالهم، وبالدخول بمفرده إلى الأماكن التي يوجد فيها الطفل والقيام بالتحقيقات، وأخذ التدابير الوقائية الملائمة، وقد تدخل مندوبو حماية الطفولة منذ تركيزهم فى نهاية سنة ١٩٩٦ لفائدة ١٢٩٠ حالة.

قاضي الأسرة :

لقد وضع المشرع مسؤولية عامة على كل أفراد المجتمع تجاه الطفل المهدد، وأوكل واجب مساعدته على تخطي الصعوبات التي يمكن أن تعوق نموه الفكري أو النفسي أو الجسدي، إلى قاضي الأسرة، جاعلاً المصلحة الفضلى للطفل كمعيار لأي إجراء أو تدبير يؤخذ لفائدته. وبذلك يصبح لقاضي الأسرة دور وقائي إلى جانب دوره المتمثل في النظر إلى القضايا الخاصة بالأسرة.

ويبرز هذا الدور خاصة من خلال كيفية تعهد قاضي الأسرة مجالات الأطفال، والذي يتم بمجرد طلب صادر عن :

- قاضي الأطفال.
- النيابة العمومية.
- مندوب حماية الطفولة.
- المصالح العمومية المعنية بشؤون الطفولة.

يتولى قاضي الأسرة سماع الطفل ووليه أو حاضنه أو مقدمه أو كافله، ويستمع إلى

المرافعات، كما يتلقى ملاحظات النيابة العمومية ومندوب حماية الطفولة، ثم يتولى اتخاذ إحدى الوسائل المنصوص عليها بمجلة حماية الطفل، وهي:

١ ـ إبقاء الطفل لدى عائلته:

٢ ـ إبقاء الطفل لدى عائلته وتكليف مندوب حماية الطفولة بمتابعته، ومساعدة العائلة وتوجيهها.

٣ ـ إخضاع الطفل للمراقبة الطبية والنفسانية.

٤ ـ وضع الطفل تحت نظام الكفالة، أو لدى عائلة استقبال، أو لدى مؤسسة اجتماعية أو تربوية مختصة.

٥ ـ وضع الطفل بمركز للتكوين أو التعليم.

وقد عمل قاضي الأسرة منذ إيلائه هذه المهمة على التمسك بالمبادئ التي نصت عليها مجلة حماية الطفل، وقوامها مراعاة مصلحة الطفل الفضلى، وإبقاؤه فى محيطه العائلى وعدم فصله عن أبويه إلا في حالات الضرورة.

جـ ـ حماية الطفل الجانح :

لقد أولت الدولة أهمية كبرى لحماية مصلحة الأطفال الجانحين مما جعل المشرع يحيط الطفل قضائياً بأوفر إمكانات الحماية؛ لمنعه من مواصلة الانحراف ولإصلاحه، وإعادته إلى دوره الإيجابي في محيطه العائلي والاجتماعي.

وتماشياً مع مصلحة الطفل الفضلى سَنَّ المشرع صلب مجلة حماية الطفل ـ آلية جديدة لحماية الأطفال الجانحين، وهي الوساطة، والتي ترمي إلى إبرام صلح بين الطفل الجانح ومن يمثله قانوناً وبين المتضرر أو من ينوبه أو ورثته. وتهدف الوساطة إلى إيقاف مفعول التتبعات الجزائية أو المحاكمة أو التنفيذ، ولا يجوز إجراء الوساطة إذا ارتكب الطفل جناية.

وقد بلغت حالات الوساطة التي باشرها مندوبو حماية الطفولة خلال سنة ١٩٩٧ ـ ١٨٧ حالة، تم التوصل إلى إبرام عقود صلح لـ ١٢٣ حالة منها، أي بنسبة ٦٥,٧٪.

ـ التعهد بالطفل الجانح :

مرحلة ملاحظة الطفل الجانح :

يتم خلال مرحلة ملاحظة الطفل الجانح :

-احتضان الأطفال المحالين من قبل قضاء الأطفال.

-إخضاع الأطفال لدراسة شخصيتهم من طرف أهل الاختصاص فى علوم

الاجتماع والنفس والتربية والطب؛ بغية إعداد ملف شخصية الطفل؛ ليعتمده القاضي عند اتخاذ القرار المناسب لموضوع القضية.

مرحلة إصلاح الأطفال الجانحين:

تتولى مراكز إصلاح الأطفال الجانحين إيواء هؤلاء الأطفال؛ بهدف رعايتهم وإصلاحهم، وتهذيب سلوكهم، وتأهيلهم تربوياً ومهنياً واجتماعياً ونفسياً، للاندماج مجدداً في المجتمع. وتعتمد هذه المراكز ثلاثة أصناف من النظم بحسب التطور السلوكى الحاصل لدى الطفل الجانح، وهي :

- نظام الرعاية المركزة، ويعتمد هذا النظام على الرعاية والمراقبة، ويوجه إليه الأطفال الجدد الذين لم تحدد ملامح شخصيتهم بعد، والمدانون بجرائم خطيرة والعائدون، وصعاب المراس، والذين اتخذ بشأنهم إجراء تأديبي.
- النظام الشبه المفتوح، وهو الذى يتيح للطفل الجانح التمتع برخص الخروج، وبالمشاركة في تظاهرات التفتح على المحيط. وينطبق هذا النظام على الذين حصل لديهم تطور سلوكي من بين المودعين بجناح الرعاية المركزة، والذين اتضح أن لديهم استعدادًا لتقبل البرامج الإصلاحية المعتمدة للاندماج من جديد في المجتمع.
- النظام المفتوح، ويهمّ الأطفال الجانحين ذوي السيرة والسلوك الحسن والمؤهلين للمغادرة، ويمكنهم من مواصلة التعليم، والتكوين، ومن الشغل خارج المركز، مع ضمان العودة والإقامة به وقت الفراغ. ويخضع الطفل هنا إلى الرقابة والرعاية لتأمينه من الوقوع في أخطاء أخرى، ومساعدته على الاستقرار في محيطه. وتخصص للنظام المفتوح فضاءات مستقلة داخل المركز. ومنذ سنة ١٩٩٣ تم تشكيل لجنة فنية لحماية الأطفال الجانحين، وإصلاحهم ،وإعادة إدماجهم. تجتمع دورياً مرة كل ثلاثة أشهر، وتضم ممثلين عن جميع المتدخلين فى المجال، وهو ما ساعد الأطفال المسرَّحين على إيجاد رعاية ساعدتهم على الاندماج في المجتمع، وعدم الوقوع في العودة.

د ـ الأطفال ذوو الاحتياجات الخصوصية :

ـ العناية بأطفال تونس بالخارج :

في نطاق حرص الدولة على المزيد من العناية بالأجيال الجديدة للهجرة دأب ديوان التونسيين بالخارج على تنظيم العديد من الأنشطة والبرامج لفائدة هذه الفئة من التونسيين بمختلف الدول التي تقيم بها بهدف تعزيز صلتها بالوطن، وانتمائها إلى

هويتها التونسية. فكان أن ارتفع عدد المشاركين في مختلف الأنشطة الموجهة للأجيال الجديدة للهجرة في مختلف الأنشطة الموجهة لهم من ١٦٩٨ مشاركاً في الفترة المتراوحة بين ١ يناير و٣١ أغسطس ١٩٩٨ إلى ٢٦٤٨ مشاركاً بالنسبة للفترة من السنة القادمة أي بزيادة ٥٦٪.

ـ العناية بالطفولة المعاقة :

يكتسي العمل الاجتماعي في مجال رعاية الطفولة المعاقة أهمية بالغة؛ لما له من انعكاسات على صحة الأطفال وسلامتهم واندماجهم في المجتمع، فتعددت الخدمات المسداة لهذه الفئة، كتوفير الآلات الميسرة للاندماج والآلات التعويضية والمقومة للأعضاء، والإدماج المدرسي من خلال إدماج القادرين منهم على مواصلة تعليمهم بصفة طبيعية داخل المؤسسات التربوية العادية إدماجاً كلياً أو جزئياً، مع تقديم المساعدة البيداغوجية والتأهيلية اللازمة لهم عند الاقتصاد.

ويقدم القطاع الجمعياتي خدمات مهمة فى مجال التربية المختصة من خلال المراكز المختصة في تربية المعاقين وتأهيلهم، والتي بلغ عددها ١٦٧ مركزاً فى سنة ١٩٩٨ .

ـ العناية بالطفولة المعوزة :

تندرج برامج النهوض بالأطفال المعوزين ضمن مقاربة شمولية تأخذ بعين الاعتبار حاجيات الطفل في مختلف مراحل طفولته، وترمي إلى العمل على تحسين ظروف معيشته (تغذية متوازنة، نمو ذهني وبدني متناسق، وقاية..)، وذلك في إطار العمل التضامني الذي تترجم في العديد من البرامج الهادفة إلى العناية بالأطفال المنتمين إلى عائلات معوزة، نذكر منها بالخصوص :

البرنامج الوطني لمساعدة التلاميذ المعوزين الذي يمكن التلاميذ والطلبة المعوزين من مساعدات نقدية وعينية بمناسبة العودة المدرسية. ومن ذلك أن انتفع ٣٩٤,٠٠٠ تلميذ وطالب عند حلول السنة الدراسية ١٩٩٨/١٩٩٩ باعتمادات جملية قدرها ٩,٨٥٩,٠٠٠د، الصندوق الوطني للتضامن ٢٦ ـ ٢٦ منذ إحداث هذا الصندوق سنة ١٩٩٢ لتوفير المرافق الأساسية الدنيا، ومشاريع موارد الرزق. شهدت الأرياف التونسية في كل الجهات تطوراً من حيث تحسين ظروف العيش (تنوير، ماء صالح للشرب، مسالك وطرقات، سكن، صحة، إحداث مدارس، مشاريع مختلفة). وقد بلغ عدد العائلات المنتفعة بتدخلات الصندوق ٩٩,٢٨٤ عائلة إلى حدود سنة ١٩٩٦ .

ـ الأطفال المرضى المقيمون بالمستشفيات :

تمتينًا لأواصر التآزر والتضامن بين فئات المجتمع، وتدعيماً لحقوق الطفل وضمان رعايته أينما وجد، تم وضع تصور خاص بتأطير وتنشيط الأطفال المرضي المقيمين بالمستشفيات، ومساعدتهم نفسانياً واجتماعياً على تجاوز الظروف الصحية الصعبة، وذلك في نطاق برامج شراكة بين القطاعات المعنية بمجال الطفولة والجمعيات.

ـ الطفولة الأمية :

حسب المعطيات المسجلة خلال السنة الدراسية ٩٨/٧٩، بلغ عدد الأطفال الذين يَؤمُّون مراكز محور الأمية ٨٦٣ طفلاً من الذين تقل أعمارهم عن ١٥ سنة. ولئن كان عدد الأطفال الأميين ضئيلاً مقارنةً ببقية الفئات العمرية لما شهده التعليم من انتشار وتوسع، فإن الخطة الوطنية لمحو الأمية توليهم العناية اللازمة، خاصة فى الأوساط الريفية، ولدى البنات. ويعتبر احتضانهم مبكراً فرصة مناسبة للتدارك، وتعليمهم وتأهيلهم للاندماج في دورة الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وما تتطلبه مقتضياتها من تكوين.

ـ أبناء الطلاق :

تم في إطار تنقيحات مجلة الأحوال الشخصية لسنة ١٩٩٢ الإعلان عن إحداث صندوق النفقة وجراية الطلاق، الذي يتولى دفع مبالغ النفقة وجراية الطلاق الصادرة فيها أحكام باتّة، وتعذر تنفيذها لفائدة المطلقات وأبنائهن. وقد مكن هذا الإجراء من الوقاية، والحد من الانعكاسات السلبية للطلاق على الأبناء، وضمان حقهم فى صيانة الكرامة والعيش الكريم. وقد انتفع بخدمات هذا الصندوق ٢٩١٦ طفلاً في الفترة المتراوحة بين ١٩٩٣ و١٩٩٧ .



■ استخدام برنامج تدريبي لتنمية الإبداع

د. نوره يوسف

استخدام برنامج تدريبي لتنميـــــة الإبداع

د. نـــوره يـــوســـف •

يرتبط مفهوم تنمية التفكير الإبداعي بمهمة مستقبلية تهدف إلى مواجهة التحديات المتجددة التي يواجهها الإنسان. فقد أصبحت الحاجة للتفكير في مستجدات العصر مطلباً حيوياً للتعليم. ويشير تقرير اليونيسكو عام ١٩٩٥ إلى أن الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية الطاقات المبدعة وتنميتها لدى كل فرد. ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة، فأمامهم الكثير من القرارات التي يجب اتخاذها، وعليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحملها. ويهدف هذا البحث إلى استخدام برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في المجتمع القطري، وذلك باستخدام برنامج الحل الإبداعي للمشكلات، وهو منهج متكامل للتدريب على استراتيجيات التفكير المبدع لحل المشكلات.

وتنبثق أهمية برامج التدريب الإبداعي وما تقدمه من استراتيجيات في قدرتها على تزويد الفرد ببدائل متعددة يستطيع أن يستخدمها عند مواجهة أى مشكلة مما يحقق له الشعور بالرضا والنجاح والوعي بإمكاناته الإبداعية. وهذا لا يعني أن يحقق كل فرد قفزة إبداعية، وإنما يعني مساعدة الفرد على إعادة إدراكه للقضايا المختلفة

• رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات - القاهرة.

• كاتبة قطرية.

بصورة أكثر كفاءة. وحيث إن نمو التفكير لا يقتصر على مجال بعينه، بل يتيح للمتدرب نمواً عاماً يشمل جوانب الحياة المختلفة فإننا نتوقع أن يرتبط نمو التفكير الإبداعي بنمو في جوانب ومتغيرات أخرى في الشخصية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية :

أولاً : هل هناك فروق في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده ؟

ثانياً : هل يتغير أسلوب التفكير الإبداعي بعد تلقى التدريب لدى أفراد العينة التجريبية ؟

ثالثاً : هل توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات ؟

رابعاً : هل يرتبط معدل النمو في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات بمعدل النمو في التوافق ـ تحقيق الذات ـ التحصيل ؟

خامساً : هل توجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في كل من التوافق ـ تحقيق الذات ـ التحصيل ؟

سادساً : هل يستمر النمو في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات بعد انتهاء البرنامج ؟

وقد تم اختيار عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية للعام الدراسى (٩٨/٩٧) من مدرستين من مدارس المرحلة الثانوية بدولة قطر بشكل عشوائي، حيث مثلت إحدى هذه المدارس المجموعة التجريبية، والمدرسة الأخرى المجموعة الضابطة. وقد تكونت العينة التجريبية من (٢٧) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي ـ رياضيات ـ من مدرسة الإيمان الثانوية.

وتكونت العينة الضابطة من (٢٧) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي ـ رياضيات ـ من مدرسة الشيماء الثانوية. وبلغ متوسط السن لدى أفراد العينتين التجريبية والضابطة (١٦ عاماً).

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

(أ) أدوات سيكومترية :

١ ـ مقياس كيرتون في التجديد والتجويد (تعريب صفاء الأعسر).

٢ ـ مقياس التلميذ للحل الإبداعي للمشكلات ـ إعداد جونسون وتريفنجر (تعريب الباحثة).

٣ ـ مقياس الاتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية ـ إعداد فيجولد (تعريب صفاء الأعسر).

٤ ـ استبيان مهارات حل المشكلات ـ إعداد بول هينز (تعريب الباحثة).

٥ ـ مقياس روتر للتوافق (إعداد صفاء الأعسر).

٦ ـ استبيان تحقيق الذات (إعداد الباحثة).

٧ ـ استبيان إدراك المشاركات للمستقبل (إعداد الباحثة).

٨ ـ استمارة تقييم المعلمات لأداء المشاركات (إعداد الباحثة).

٩ ـ استمارة بيانات (إعداد الباحثة).

(ب) البرنامج التدريبي :

وتتضمن وحداته بناءً محدداً يشتمل على أهداف محددة، وأساس نظري محدد، واستخدام مفاهيم جديدة، أنشطة متنوعة. وتعتبر وحدات التدريب ترجمة لهذه المفاهيم إلى مهام معرفية ووجدانية سلوكية.

وتكون البرنامج من (١٨) وحدة، استغرق تطبيقها (٧٤) جلسة، حيث استغرق تطبيق كل وحدة من هذه الوحدات من ٣ إلى ٦ جلسات.

إجراءات البحث :

تضمنت إجراءات الدراسة التجريبية الخطوات الآتية:

١ ـ قياس قبلي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة وتضمن تطبيق بطارية الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة وهى:

مقياس كيرتون التجديدي/ التجويدي.

مقياس التلميذ للحل الإبداعي للمشكلات.

مقياس الاتجاه نحو المكتشفات العلمية المستقبلية.

مقياس روتر للتوافق.

استبيان تحقيق الذات.

٢ ـ تقديم البرنامج التدريبى للمجموعة التجريبية.

٣ ـ قياس تعدٍّ لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة، تضمن إعادة تطبيق المقاييس المستخدمة في القياس القبلى، بالإضافة إلى تطبيق استمارة تقييم المعاملات لأداء المشاركات بعد انتهاء البرنامج التدريبى.

٤ ـ لتقييم فاعلية البرنامج بعد شهرين تتم استخدام الأدوات التالية:

استبيان مهارات حل المشكلات.

استبيان إدراك المشاركات للمستقبل.

٥ ـ أعيد تطبيق استبيان مهارات حل المشكلات بعد مرور سنة على البرنامج، وتتم إجراء مقابلات مع المشاركات. واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

ـ اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

ـ معامل ارتباط بيرسون.

ـ دلالة الفرق بين الفرقين، وقانون الكسب المعدل لمعرفة مقدار التقدم أو التغير في أداء مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ ـ توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات، والاتجاه نحو التفكير المستقبلي عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، وذلك في اتجاه تطبيق البرنامج، وكان حجم التأثير كبيراً.

٢ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات، والاتجاه نحو التفكير المستقبلي وكان حجم التأثير صغيراً.

٣ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس كيرتون لأسلوب التفكير الإبداعى، وكان حجم التأثير متوسطاً، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في بُعد (الأصالة)، وكان حجم التأثير كبيراً.

٤ ـ لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في الكفاءة والمسايرة على مقياس كيرتون، وكان حجم التأثير (ضعيفاً).

٥ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في أسلوب التفكير الإبداعي، وكان حجم التأثير صغيراً.

٦ ـ توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات، والاتجاه نحو التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً.

٧ ـ هناك فرق دال بين الفرقين (القبلي ـ البعدي) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات عند مستوى (٠,٠١)، لصالح المجموعة التجريبية، ووجد أن حجم التأثير كان كبيراً للغاية.

٨ ـ حقق أفراد المجموعة التجريبية تحسناً دالاً في الأداء على مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات بمقارنة هذا التحسن بمعدل الكسب لدى أفراد المجموعة الضابطة.

٩ ـ لم تظهر المعالجات الإحصائية أى ارتباط دال إحصائياً بين مستوى النمو في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات ونمو الاتجاه نحو التفكير المستقبلى وكل من نمو التحصيل ـ التوافق ـ تحقيق الذات لدى المجموعة التجريبية في حين تراوح حجم التأثير بين صغير ومتوسط.

١٠ ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في كل من التوافق ـ التحصيل ـ تحقيق الذات، وكان حجم التأثير صغيراً.

١١ ـ وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على استبيان مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، وتراوح حجم التأثير ما بين صغير، ومتوسط، وكبير في التقييم الأول.

١٢ ـ وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في المتابعة الثانية للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وتراوح حجم التأثير بين صغير وكبير للغاية.

١٣ ـ لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في

التقييم الأول والمتابعة الثانية على استبيان مهارات حل المشكلات مما يدل على استمرار وجود آثار للبرنامج، وأن التحسن ظل قائماً حتى بعد انتهاء البرنامج سنة كاملة، وذلك نتيجة لتمثل أفراد المجموعة التجريبية لمفاهيم الإبداع والاستفادة من استراتيجيات البرنامج.

١٤ ـ وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على استبيان إدراك المشاركات للمستقبل في التقييم الأول لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً.

١٥ ـ وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على استبيان تقييم المعلم لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً للغاية.

النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

استفادت المجموعة التجريبية التى طبق عليها برنامج تنمية التفكير الإبداعي، حيث كانت أفضل من المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج نفسه، واتضح ذلك في الآتي :

- نمو مهارات التفكير الإبداعي التي اتضحت في القدرة على فهم المشكلة وتحديدها، وتوليد البدائل المتعددة، والتوصل إلى الحلول وتنفيذها.
- نمو الاتجاه نحو التفكير المستقبلي، والوعي بأهمية التغيرات التكنولوجية التي قد لايستوعبها العقل البشري، ولكنها قابلة للبحث والتطبيق.
- القدرة على التفكير في بدائل جديدة، وعرض أفكار تتسم بالأصالة.
- استمرار أثر البرنامج التدريبي حتى بعد مرور سنة على انقطاعه، وظهر ذلك في قدرة الأفراد على الاستفادة من استراتيجيات البرنامج في مواجهة المشكلات بكفاءة، والتصدي لها، والقدرة على ضبط الانفعالات والتحكم فيها.
- النظرة التفاؤلية والإيجابية للمستقبل، والقدرة على التخطيط السليم لتحقيق حياة أفضل.
- الإدراك الإيجابي لأفراد المجموعة التجريبية من قبل الآخرين. واتضح ذلك من خلال استمارة تقييم المعلم.



■ الأوضاع المتغيرة لظاهرة عمالة أطفال الشوارع في التسعينيات.

د. ثريا عبد الجواد

الأوضاع المتغيرة لظاهرة عمالة أطفال الشوارع في التسعينيات

د. ثريا عبد الجواد*

أولاً: مقدمة الدراسة ومبررات إجرائها:

يتردد لدى الجادين من الباحثين، عند تحري أسباب الخلل الاجتماعي لمجتمعاتنا ألا نهمل دور العوامل الفاعلة على الصعيد العالمي في تماس شديد مع ما يحدث في أرض الواقع بالداخل. وأزعم أن عمالة الأطفال هي ظاهرة تكشف عن عجز البنية الاجتماعية عن التواصل بدون عمالة هذه الشريحة العمرية؛ ذلك العجز الذي يرتبط بمجموعة من الأسباب يتشابك فيها المحلي والعالمي، الداخلي والخارجي. ومن هنا فإن القراءة الجديدة لواقع الظاهرة يجب أن تضع في اعتبارها مجمل تلك العوامل من أجل فهم مغاير لظاهرة «أطفال الشوارع» بحسبانها ظاهرة انحرافية ناتجة عن المروق من سلطة الوالدين، أو التسرب من دور الدراسة، أو عن نوازع عقلية ترتبط بطبيعة الطفل، وغير ذلك من الأسباب التي تنتهي إليها دراسات صمَّت الآذان عن الاستجابة لتحديات تفرض على شرائح اجتماعية أن تقذف بأبنائها في سوق عمالة يوفر لها أدنى مستويات المعيشة. ومن هنا فإن استطراد تلك الأسباب يدنو بنا من تلك القراءة الأخرى.

وترجع أهمية دراسة ظاهرة أطفال الشوارع إلى تزايد عدد هؤلاء الأطفال سواء

*أستاذة الآداب - جامعة المنوفية - قسم الاجتماع.

على المستوى العالمي أو المحلي؛ حيث تشير أحدث التقديرات إلى وجود ما يزيد على ثلاثين مليوناً من أطفال الشوارع في منتصف التسعينيات. ومما يجعل لهذه الظاهرة مغزى ملحوظاً في الدول النامية، بما فيها مصر بصفة خاصة؛ ارتفاع نسبة الأطفال الأقل من ١٥ سنة مقارنة بالمراحل العمرية الأخرى، وتبلغ هذه النسبة في المجتمع المصري (١٩٩٠) حوالي ٤١٪ من عدد السكان. ولما كانت هذه الفئة العمرية غير منتجة «فإن ذلك يؤدي إلى رفع نسبة الإعالة للأسرة، مما يشكل عبئاً في ظل وجود موارد محدودة وضئيلة، وبالذات بالنسبة للأسر الفقيرة».

وإذا كان لنا من قناعة نظرية بشأن ارتباط نمو ظاهرة أطفال الشوارع بجملة من العوامل الداخلية والخارجية في عقد التسعينيات، فإنه يمكن أن نقرر بداية أن العوامل الداخلية قد ارتبطت بأداء النظام الاقتصادي والسياسي. ذلك الأداء الذي يعبر عن انحياز كامل للفئات الاجتماعية المهيمنة اقتصادياً، مما أوجد حالة من حالات الاستقطاب الطبقي العميقة، ليس فقط بين الطبقات الرأسمالية ونقيضها من الفقراء ـ طالت الشرائح الأخرى كافة، وبالذات الطبقة الوسطى التي أضافت رصيداً هائلاً لحجم الفقراء، نتج عنه عجز هذه الطبقات عن مواصلة التعليم لأبنائها في الريف والحضر، الذين صاروا مخزوناً للفقراء يتوالد باستمرار، ويدفع بهم إلى سوق عمالة الأطفال على أحسن تقدير، أو إلى أن يصبحوا أطفال شوارع في أقصى الحالات وأكثرها.

ليس هذا فقط، وإنما انهيار قدرة هذه الطبقة على توفير فرص معيشة أفضل تتعلق بالسكن والصحة - دفع بها إلى مواصلة الحياة على هوامش أحياء الأغنياء، فيما عرف بالمساكن العشوائية، أو الأحياء العشوائية، تلك التي اعتبرت في نهاية التسعينيات مورداً أساسياً لهؤلاء الأطفال، كمشهد يدلل على عجز سياسات التحرر الاقتصادي في الوفاء بضرورات الحياة لهذه الطبقة.

إن النظرة المدققة إلى تعداد ١٩٩٦ عن نمو هذه المناطق على مستوى محافظات مصر يؤكد إلى أي حد تتنامى ظاهرة أطفال الشوارع بفعل العوامل الاقتصادية والاجتماعية، فنتائج التعداد الأولية تشير إلى أن هناك نمواً كبيراً في حجم المناطق العشوائية وسكانها. ويتضح هذا النمو بالمقارنة بتعداد ١٩٨٦، وتتركز النسبة الغالبة من هؤلاء السكان في القاهرة، والجيزة، والإسكندرية، وهي المحافظات الحضرية

أساساً. وقد بلغ عددهم في هذه المحافظات الثلاث ٤,٥ مليون نسمة؛ أي ما يوازي ١٧,٦ من جملة سكان هذه المناطق. أيضاً تشير نتائج التعداد الأولية إلى عدم اقتصار تضخم المناطق العشوائية بالسكان في المحافظات الحضرية فقط، بل إن الأمر امتد إلى المحافظات النائية في صعيد مصر، مثل قنا والفيوم، بالإضافة إلى محافظات الوجه البحري التي لم تخلُ من آثار الظاهرة.

وتعتبر الأحياء العشوائية، أو ما يعرف بأحزمة الفقر، رد فعل طبيعي لسياسات التحول الاقتصادي، والتي همت بدورها في تعزيز حدة الفقر، وفي الدفع المستمر لأبناء الفقراء إلى الشارع. نضيف إلى ذلك أن تطبيق هذه السياسة أيضاً قد أثر على حرمان هذه الأسر من بعض الفرص الاجتماعية، وفي مقدمتها التعليم الذي يلعب دوراً في تزايد الظاهرة بطريق غير مباشر.

في تقرير للبنك الدولي تحت عنوان «مصر: تخفيف حدة الفقر خلال فترة التكيف الهيكلي»، يشير إلى أن السياسات الاقتصادية الجديدة سوف يترتب عليها حرمان الفقراء من الفرص الاجتماعية، وفي مقدمتها الفرص التعليمية، حيث إن إنفاق الدولة على التعليم كان فيما سبق يمثل أحد العوامل التي أدت إلى إعادة توزيع الدخول بين الطبقات، مما جعل التعليم أداة للحراك الاجتماعي، غير أن ما يحدث الآن هو العكس تماماً في ظل النمو المتزايد للسكان. ذلك أنه بالرغم من الجهود المبذولة لاستيعاب الأطفال في سن الإلزام، ما زالت نسب الاستيعاب غير كافية، فضلاً عن ارتفاع معدلات التسرب.. تلك المعدلات التي تمثل إضافات لسوق عمل الأطفال.

وليس ما سلف من عوامل داخلية يمثل عوارض لسياسات اقتصادية طالت في تأثيرها سكان الحضر فقط، بل بات واضحاً ان افتقاد العدالة الاجتماعية فيما يتعلق بالحيازات الزراعية، وحجم الملكية في الريف من خلال القوانين المتتابعة، فضلاً عن ابتعاد الدولة عن وضع سياسات لحماية الفلاح. قد أسهم هو الآخر في بروز ظاهرة الفقر في القرية.

في أحدث تقرير عن الفقر في مصر يتناول مشكلة الفقر في الريف المصري من خلال التوزيع غير المتكافئ للملكية، يشير إلى أن متوسط نصيب الفرد الريفي من الأرض الزراعية يبلغ بالكاد ٤,٩ قيراطاً. ويؤدي هذا التوزيع غير المتكافئ لهذه الأرض إلى زيادة حدة أثر الانخفاض الشديد لهذا النصيب المتوسط في مدى انتشار الفقر في الريف. فما يقرب من ٧٠٪ من ملاك الأراضي لا تتجاوز ملكية الواحد منهم فداناً

واحداً، ولا تتجاوز هذه الملكية أربعة أفدنة في المتوسط بالنسبة لـ ٩٣٪ من مجموع الملاك، وتمتلك هذه الشريحة من الملاك نصف الأرض المزروعة، بينما النصف الآخر يمتلكه ٧٪ فقط من مجموع الملاك. وتشير التقديرات إلى أن هؤلاء لا يمثلون إلا ٢٪ من الملاك، تبلغ ملكيتهم معاً ثلث الأرض المنزرعة.

وليس لنا أن نتغافل - ونحن في معرض تناولنا العوامل الداخلية التي فاقمت من ظاهرة أطفال الشوارع - مجموع العوامل الخارجية، وهي العوامل التي ترتبط بعملية التطور التاريخي لبلدان العالم الثالث ـ ومنها مصر ـ في علاقتها بالمنظومة الرأسمالية العالمية، تلك العلاقة التي أفرزت هي الأخرى ما يسمى بظاهرة النمو المشوه؛ ذلك النمو الذي أسهم بشكل كبير في تنامي الظاهرة، أو ما يمكن أن نطلق عليهم «المشردين الجدد».

وفي النهاية يمكن رصد ظاهرة التهميش، والإفقار، وأزمة النمو المشوه؛ كعوامل فارقة في تعميق وازدياد حدة الظاهرة في عقد التسعينيات، مما يعد باعثاً للتعرف إليها في سياقها الجديد.

في ضوء المعطيات السابقة التي فاقمت من نمو ظاهرة أطفال الشوارع، وفي ضوء ما تم الاستقرار عليه بشأن عجز الدراسات السابقة من الناحية المنهجية والنظرية والاجتماعية لرؤية مجمل الظواهر الانحرافية لمجتمع الأطفال - ألا يمكن طرح هذه المناهج البحثية لقضايا الانحراف، ومحاولة إعمال رؤية نظرية تربط ظاهرة انحراف الأطفال في ضوء خصوصية المجتمع المصري والتحولات المجتمعية التي جرت به. بعبارة أخرى: التحولات المجتمعية التي طرأت على المجتمع المصري منذ أواخر السبعينيات وحتى اللحظة الراهنة تمنح مراجعة ظاهرة انحراف الأحداث بمشروعيتها وضرورتها؛ لتعمق فهمنا للواقع ومساعدتنا في التصدي للآثار السلبية للانحراف، ولاسيما أن هناك مؤشرات عدة تمكن من القول بأن هناك تغيرات في حجم ونوع الظاهرة، وأن هناك أنماطاً جديدة ظهرت في عالم الانحراف لم تدرس بعد.

وهنا يمكن اعتبار عمالة طفل الشارع هي الامتداد الطبيعي لعمالة الأطفال بصفة عامة، أو هي الوجه الآخر المكمل لقضايا الأطفال الذين ينتمون إلى أسر فقيرة تعتمد عليهم في دعمها، وإن كانت هذه العمالة تمارس في ظل ظروف متباينة، وغير ملائمة، وتفتقر إلى الحماية القانونية، مما يجعلها تتسم بالقسوة والمشقة والحرمان. ويمكن أن

نرصد في هذا الصدد جانبين قد يميزان بين عمالة طفل الشارع وعمالة الطفل بصفة عامة، وهو ما يبرر إجراء هذه الدراسة:

١ - إن الأطفال الذين يعملون في الشارع لكي يحافظوا على بقائهم وبقاء أسرهم غالباً ما يعملون لحساب أنفسهم، مما يضفي على عملية الكسب قدراً من عدم الاستقرار، إلا في الحالات التي يضطر فيها بعض المجرمين إلى استغلالهم في عمليات إجرامية مثل: توزيع المخدرات والسرقة، وغير ذلك.

٢ - إن وضعهم الاجتماعي يكون أكثر حرجاً وأكثر مشقة؛ حيث إنهم يعيشون في ظل غياب أي نوع من الرعاية، سواء الأسرية أو القانونية أو حتى المجتمعية، فالقانون يعتبر هؤلاء الأطفال جانحين أو مشردين. والمجتمع يلفظهم باعتبارهم غير معلومي الهوية، أو اعتبارهم أطفالاً لقطاء. ومن ثم تكون النظرة إليهم غير إنسانية، وذلك على عكس الطفل العامل في نطاق أسرته، وفي إطار منشأة أو ورشة، فإن القانون يمنحه بعض الحماية، فضلاً عن أنه يعوض بعض مشقة العمل من خلال انتمائه لأسرته في نهاية الأمر.

وتبدو قضية عمالة هؤلاء الأطفال من القضايا ذات الأهمية التي تكشف عن الدور الذي تؤديه هذه العمالة في بقاء الطفل ومواصلته للحياة.

ذلك أن حجم الدراسات التي تناولت عمالة الأطفال اهتمت بتلك العمالة التي تقع داخل نطاق الأسرة أو خارجها في ظل إطار قانوني ومواثيق محددة، ولم تلق عمالة طفل الشارع أي اهتمام بوصفها عمالة لها خصائصها المميزة، وبحسبانها تقع في نطاق التجريم من المجتمع والقانون، فضلاً عن الاستهجان الذي يواجه الطفل أثناء وجوده في الشارع، والنظر إليه بوصفه طفلاً منحرفاً ينبغي عقابه وتقويمه. وهنا - وفي ظل غياب أي حقوق قانونية، أو حماية أسرية - يلقى هذا النوع من العمل رفضاً اجتماعياً وقانونياً، فضلاً عما يؤثر به على حياة هؤلاء الصغار من آثار نفسية واجتماعية. لذا فإن دراسة هذا النوع من العمالة وخصائصها، وعواملها الاجتماعية، ينبغي أن يلقى اهتماماً أكبر.

ثانياً: أهداف الدراسة، التساؤلات وأدوات البحث:

في ضوء الخيار النظري والاجتماعي لظاهرة أطفال الشوارع تصبح قضية دراسة الوجود الاجتماعي لطفل الشارع قضية أساسية من خلال ملاحظة السلوك الواقعي

اليومي لعينة من الأطفال المشردين في بيئة ومحيط تشردهم في الشارع أو الميدان؛ بهدف التعرف إلى ما يمثله هذا الوجود من آلية لبقاء الطفل وأسرته من خلال ما يقوم به من أعمال. وهنا تطرح الدراسة مجموعة من الأسئلة في محاولة للكشف عن الكيفية التي يلعب فيها واقع الأطفال في الشارع دوراً في استمرار بقائهم، ومحاولتهم البحث عن تركيب اجتماعي يوفر لهم الأمان والاستقرار خارج نطاق الأسرة، فضلاً عما يشكله لهم هذا الوجود من ضرورة اقتصادية لهم ولأسرتهم إن وجدت. وأخيراً إلى أي حد يعكس ذلك الوجود أنماطاً من الثقافة الخاصة بالطفل، وأنماطاً من العلاقات الاجتماعية، وصوراً من التفاعل مع المجتمع بطريقة تحفظ استمراره في البقاء؟ وعليه تم تحديد تساؤلين أساسيين يندرج تحتها مجموعة من الأسئلة الفرعية سوف تحاول الدراسة الإجابة عنها من واقع الدراسة الميدانية.

التساؤل الأول :

١ ـ هل يوفر الشارع احتياجات الطفل الأساسية؟ وهنا تثور مجموعة من التساؤلات الفرعية، منها :

أ ـ إلى أي حد يندمج طفل الشارع في تركيب أسري يوفر له الأمان والاستقرار خارج نطاق الأسرة ؟

ب ـ هل تولد ممارسات طفل الشارع نوعاً من العداء والرفض تجاه المجتمع ؟

جـ ـ ما السلطة التي يمتثل لها طفل الشارع ؟

د ـ هل يمثل رفاق الشارع نوعاً من الأمان النفسي للطفل ؟

التساؤل الثاني :

٢ ـ هل تمثّل عمالة طفل الشارع مصدراً لبقاء الطفل أو أسرته إن وجدت؟ بمعنى آخر هل تمثل عمالة طفل الشارع مصدراً أساسياً للرزق بالنسبة له ولأسرته؟ وهنا تطرح الدراسة مجموعة من الأسئلة الفرعية، منها :

أ ـ ما العوامل التي تدفع بالطفل إلى الشارع رغم وجود أسرة أحياناً ؟

ب ـ ما عدد الساعات التي يظل فيها الطفل في الشارع ؟

جـ ـ ما مدى كفاية الأجر الذي يحصل عليه لبقاء حياته؟ وما مدى ما يمكن أن يسهم به بالنسبة لبقاء أسرته ؟

د ـ ما أهم المشاكل التي يتعرض لها طفل الشارع أثناء تأدية عمله ؟

هـ ـ ما أنماط الاستغلال التي يتعرض لها الأطفال أثناء وجودهم في الشارع ؟

و ـ ما المهارات التي يتعلمها الطفل في نطاق عمله ؟

ز ـ هل يحصل طفل الشارع على إجازة أو راحة ؟

حـ ـ هل تشكل ممارسات طفل الشارع جزءاً من الوجود الاجتماعي له ؟

ولما كانت الدراسة تهدف في جزء منها إلى التعرف إلى مفردات الوجود الاجتماعي لحياة طفل الشارع فإنها استعانت في هذا الجانب بطريقة دراسة الحالة المتعمقة لبعض الحالات، وصممت لهذا الغرض دليل مقابلة، اشتمل على المحاور نفسها الواردة بالاستبيان؛ بهدف إثراء العمل الميداني.

عينة الدراسة ومبررات اختيارها :

وفقاً لهدف الدراسة الذي تَحدَّد في معرفة خصائص عمالة طفل الشارع، والدور الذي تسهم به في بقائه وبقاء أسرته إن وجدت - تم اختيار مجموعة من الأطفال الذين يوجدون بصفة مستمرة في الشوارع والميادين العامة في مدينة القاهرة. وقد بلغ عدد هؤلاء الأطفال (٨٠) طفلاً وطفل، تم استبعاد (٣) حالات لانتفاء خصائص العينة فيهم. وعليه بلغ عدد الحالات التي تم استيفاؤها (٧٧) حالة في المرحلة العمرية من ٦ إلى ١٥ سنة. وقد حددت الدراسة بعض الشروط التي توافرت في العينة :

١ ـ أي طفل ذكر أو أنثى يقع في الشريحة العمرية قبل ١٧ سنة.

٢ ـ الوجود بشكل دائم في الشارع دون اتصال بأسرته، أو متصلاً بها إن وجدت.

٣ ـ التكسب من أي عمل يقوم به أثناء وجوده في الشارع دون أدنى حماية قانونية أو أسرية.

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العمدية العشوائية.

ثالثاً: مفاهيم الدراسة :

١ ـ مفهوم طفل الشارع :

لا يكاد المطالع المعاصر لمجمل التراث النظري حول مفهوم «الطفل الحدث»، أو

«طفل الشارع»، أو الانحراف عموماً عند الأطفال، في الدراسات الاجتماعية إلا وجدها قد استكانت دون عناء علمي لأطروحات نظرية تلهث وراء التشبث بزيف اجتماعي مفاده أن الانحراف هو خروج على المألوف. والمألوف في عرف هؤلاء الباحثين والدارسين هو ما درج القانون على اعتباره قاعدة يلتزم بها الجميع، دون أن يشغلوا أنفسهم بالبحث عن الشروط الاجتماعية والاقتصادية بوصفها شروطاً لازمة لإعمال القاعدة القانونية. وقد يكون هذا الطرح بمثابة تبرير لتقديم دراسات وبحوث تنطلق أساساً من الإيمان والتسليم بالإجابة عن تساؤل :

كيف يصبح الفرد منحرفاً؟ والابتعاد عن الإجابة عن تساؤل آخر هو: لماذا يصبح الفرد منحرفاً ؟

إن السكوت عن أسباب وظروف إنتاج الانحراف، أو انحراف الأحداث تحديداً، قد أدى إلى ظهور سيل من الدراسات تركز على الوصف، وتصوغ تعريفات للانحراف وعوامله؛ انطلاقاً من التسليم بمشروعية الأوضاع القائمة، بل والتسليم بعدم جواز تغييرها أو المساس بعلاقات القوى داخلها. بكلمات موجزة يلاحظ أن مفاهيم «الحدث» و«انحراف الحدث» أو «طفل الشارع» قد صيغت بعيداً عن الشروط المجتمعية التي أدت إلى انحراف الحدث أو طفل الشارع.

ولما كان الجانب الأكبر من تعريفات طفل الشارع لا تراعي مطلقاً البعد الاجتماعي في تعريف طفل الشارع، كما أنها لا تعبر موضوعياً عن واقع يعيش فيه الطفل، ويدفع به إلى الشارع، دون ذنب منه، أو أنه ليس مسؤولاً عن وضع وجد نفسه فيه - فإن تعريفنا لطفل الشارع والذي يتسق مع رؤيتنا النظرية هو «ذلك الطفل الذي عجزت أسرته عن إشباع حاجاته الأساسية الجسمية والنفسية والثقافية كنتاج لواقع اجتماعي اقتصادي تعايشه الأسرة في إطار نظام اجتماعي أشمل، دفع به إلى واقع آخر، يمارس فيه أنواعاً من النشاطات لإشباع حاجاته، من أجل البقاء، مما قد يعرضه للمساءلة القانونية بهدف حفظ النظام العام».

٢ ـ عمالة طفل الشارع:

ويقصد بعمالة طفل الشارع في هذه الدراسة: «الأنشطة الهامشية التي يؤديها فئة من الأطفال يوجدون بصفة مستمرة في الشارع لقاء أجر معين من أجل استمرار بقائهم

أو بقاء أسرهم، وهي أنشطة تسهم في استنزاف قوة عمل شريحة عُمرية غير مرتبطة بالعملية الإنتاجية، مما يؤثر على مساهمة هذه الشريحة مستقبلاً في التطور الاجتماعي».

رابعاً: نتائج الدراسة الميدانية:

وقد تحددت هذه النتائج في المحاور التالية:

١ ـ النتائج الخاصة بخصائص العينة.

٢ ـ النتائج الخاصة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لطفل الشارع.

٣ ـ النتائج الخاصة باحتياجات طفل الشارع.

٤ ـ النتائج الخاصة بأوضاع عمالة طفل الشارع وممارساته.

١ ـ النتائج الخاصة بخصائص العينة :

ركزت الدراسة في معرفة خصائص عينة عمالة أطفال الشوارع على ثلاثة جوانب هي: الفئة العمرية، والنوع، والالتحاق بالتعليم.

ولقد اتضح :

أولاً : أنه بالنسبة للخصائص العمرية فإن أغلبية الأطفال الذين تضمنتهم العينة ينتمون إلى الفئة العمرية من (٦ ـ ٩)، (٩ ـ ١٢)، وأن متوسط عمر هذه الفئة كان حوالي تسع سنوات؛ أي أنهم يقعون في الفئة القادرة على أن تمارس عملاً في سوق العمل الرسمي أو غير الرسمي. ومن ثم فإن عجز سوق العمل عن استيعاب هذه الفئة يدفع بهم إلى نمط «عمالة الشارع» من أجل الاستمرار في البقاء، فضلاً عن ظروف عدم الاستقرار والانتماء الأسري الذي يجعل عمل الشارع هو الخيار الوحيد الذي لا بد من قبوله.

ثانياً: إن النسبة الغالبة من هؤلاء الأطفال كانت من الذكور مقارنة بعدد الإناث الذين لم تتعد نسبتهم ١٠٪ من إجمالي العينة. ويرجع ذلك ـ كما أشارت الدراسة ـ إلى أن مروق الأطفال، بالإضافة إلى تسربهم من الدراسة، أو فشلهم في تعلم حرفة أو مهنة، وبالذات في المناطق الحضرية العشوائية - يفوق في نسبته الإناث، ومن ثم يصبح وجود الأطفال الذكور هو الأعلى مقارنة بالإناث.

ثالثاً: أكدت النتائج ارتفاع نسب الأطفال الذين لم يلتحقوا من الأساس بالتعليم، حيث

بلغت نسبتهم ٨٥,٧٪ من إجمالي العينة، وإن كانت الدراسة قد أشارت إلى أن التعليم وحده ليس مسؤولاً عن تنامي الظاهرة بقدر ما هي عوامل اجتماعية اقتصادية تمنع هؤلاء الأطفال أصلاً من دخول المدرسة، بل إن تأثير هذه العوامل في ظل التغييرات الاقتصادية الحالية أصبح أشد وطأة في زيادة الفقر والفقراء، حيث أصبح التعليم ترفاً لا يقدر عليه إلا الأغنياء بعد أن طالته يد الخصخصة.

٢ - النتائج الخاصة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لطفل الشارع :

فيما يتعلق بالمنطقة السكنية أوضحت الدراسة أن أكثر من ثلثي العينة يقيمون في مناطق على هامش الأحياء الراقية، أو فيما يعرف بالأحياء العشوائية، وأن الثلث الباقي ليس له مأوى سوى الشارع، أو أنهم غير مرتبطين بأسرهم. ولا شك أن هذه الوضعية تسهم إلى حد كبير في دفعهم نحو خَلق فرص عمل من خلال الشارع من أجل البقاء، أو من أجل أسرهم في حالة ارتباطهم بها.

إن أرباب أسر هؤلاء الأطفال يحتلون أدنى مراتب المهن السائدة في المجتمع؛ حيث أشارت النتائج إلى أن ٤٦,٧٪ من آبائهم يعملون في مهنة بائع متجول أو (أرزقي)، أو لا يعمل، أي أنهم متعطلون.. بينما النصف الآخر ليس لهم آباء على الإطلاق. أيضاً أكدت النتائج الوضعَ نفسه بالنسبة للأمهات؛ حيث كانت نسبة ٤٠٪ من الأمهات يعملن بائعات متجولات أو (أرزقية).

تراوحت مهن الإخوة أيضاً في نطاق الفئة السابقة (٣٢,٥٪) من الإخوة أرزقية، بالإضافة إلى أن نسبة ٤٦,٧٪ من الأطفال لا تعرف أسرها أصلاً.

وفيما يتعلق بالحالة التعليمية فإن النتائج لم تُظهر أيًا من أفراد الأسرة في فئة تعليمية، سواء من الأب أو الأم أو الأبناء. وقد انطبقت هذه النتائج على حوالي نصف أسر الأطفال، في حين كان النصف الآخر لا يعرف أسرته.

أما بالنسبة لعدد أطفال الأسرة باعتباره مؤشراً على الوضع الاجتماعي الاقتصادي، فقد اتضح أن أكثر من ٣٥,٣٪ من أسر هؤلاء الأطفال لديها ٥ أطفال فأكثر.

وعن نوعية المسكن أيضاً أفادت النتائج أن حوالي أقل من نصف العينة ٣٩,٤٪ تسكن في العشش، في حين لم يكن لدى النصف الباقي أي سكن على الإطلاق؛ أي أنه يقيم في الشارع.

وفيما يتعلق بالنتائج الخاصة بأسباب ترك المدرسة والبقاء في الشارع كانت أهم الأسباب هي عدم قدرة الأب على الإنفاق، يلي ذلك الفشل في التعليم أو تعلم مهنة. وقد احتل زواج أحد الوالدين مرتبة ثالثة.

وعن الانتظام في العودة إلى المنزل أوضحت النتائج أن ٣٥٪ من الأطفال يعودون حسب الظروف، وأن ١٩,٦٪ فقط هم المنتظمون في العودة إلى منازلهم، في حين أن حوالي ٤٥,٤٪ منهم ليس لهم أسر على الإطلاق، ومن ثم فهم يقيمون بشكل دائم في الشارع.

٣ ـ النتائج الخاصة باحتياجات طفل الشارع :

أظهرت النتائج أن ظروف البقاء في الشارع لا توفر أياً من احتياجات الطفل من الطعام في هذه المرحلة العمرية، حيث إن أكثر من ٥٠,٦٪ من الأطفال لا يتناولون وجباتهم الثلاث إلا حسب الظروف، في حين كان ما يقرب من ٢٥,٣٪ من العينة يتناول وجبتين، أما باقي أفراد العينة : ١٤,٣٪ فقط الذين يحصلون على وجباتهم الثلاث.

فيما يتعلق بنوعية الغذاء ومدى احتوائه على احتياجات الطفل أشارت النتائج إلى صعوبة حصول الأطفال على اللبن مثلاً باعتباره غذاء ضرورياً للطفل، أو اللحوم، أو الفواكه، حيث إن حوالي ٧٦,٦٪ لا يشربون لبناً مطلقاً، وأن ٦٣,٦٪ لا يأكلون فاكهة، وأن ما يقرب من أكثر من ثلثي العينة لا تأكل اللحوم مطلقاً.

أما عن توفير احتياجات الطفل من الملابس فقد اتضح أن ما يقرب من نصف العينة لا تستطيع شراء ملابس جديدة على الإطلاق. وأخيراً أوضحت النتائج أيضاً أن حوالي ٩٢٪ من الأطفال لم يذهبوا إلى طبيب من قبل.

٤ ـ النتائج الخاصة بأوضاع عمالة طفل الشارع وممارساته :

فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بطبيعة عمل الشارع انتهت الدراسة إلى ما يلي:

أ ـ أشارت الدراسة إلى أن نمط العمالة الذي يوفره الشارع يتصف بالقدر الأكبر من الحرمان والمشقة؛ حيث إن هؤلاء غالباً ما ينزعون إلى الوجود في أحياء الأغنياء كمحدد أولي لاختيار العمل، مما يؤثر على شعورهم بالحرمان. يضاف إلى ذلك المشقة التي يعانيها هؤلاء الأطفال في سبيل الاستمرار في بقائهم في الشارع لافتقادهم أي نوع من الحماية القانونية أو الأسرية أو الاجتماعية.

ب ـ انتهت النتائج إلى مكان العمل باعتباره الشارع، بما يترتب عليه من خطورة

واستهجان اجتماعي، ليس هو ما يمثل جانب المشقة في العمل، بل إن نوعية العمل وعدد ساعاته يفوق في مشقته وجودهم المستمر في الشارع، حيث اتضح أن التسول يمثل المهنة الأكثر قبولاً لدى هؤلاء الأطفال، وهنا يحدث ما يشبه عملية الإجبار والقسر للطفل لمزاولة هذا النوع من العمل.

وإذا كان التسول يمثل المهنة الأكثر ممارسةً لدى هؤلاء الأطفال فإن المهن الأخرى التي حظيت بالاهتمام ـ حسب الترتيب ـ كانت بيع الأشياء التافهة، يلي ذلك القيام بأعمال متنوعة، مثل تنظيف السيارات، أو مسح الأحذية. وتكمن مشقة الاختيار هنا في هذه النوعية من الأعمال في كونها تعرض الطفل للإهانات في حالات كثيرة، وتشعره بالمهانة والإحباط، فضلاً عن أن ممارسته لهذه الأعمال تجعله في وضع دائم التهديد والخوف من التعرض للاشتباه والقبض عليه؛ وفقاً لما تمليه قوانين المجتمع.

جـ ـ أظهرت النتائج أنه إذا كان اختيار مكان العمل يمثل محدداً لتفضيل العمل منه من أجل الكسب فإن للسن أيضاً دوره في تحديد نوع العمل؛ حيث اتضح أن الأطفال الصغار السن يميلون أكثر إلى ممارسة التسول مقارنة بالكبار الذين يفضلون أعمال البيع والتنظيف وغيرها.

د ـ وعن عدد ساعات العمل اتضح أن الأغلبية العظمى من الأطفال يعملون معظم ساعات النهار، مما يعني أن هؤلاء الأطفال دائماً ما يكونون في حالة استنفار من أجل إشباع رغباتهم، مما يولد لديهم شعوراً بالاضطراب الدائم، ويجعلهم يشعرون باستمرار بأنهم مهددون، مع شعورهم بالإجهاد نتيجة وجودهم الدائم بالشارع.

هـ ـ أوضحت النتائج أن آلية الحفاظ على العمل أو الدخل من العمل في حالة التهديد هو استخدام هؤلاء الأطفال للعنف، حيث أكد أكثر من نصف العينة لجوءهم للعنف لفض الاشتباك حول ما يحدث من انتهاكات فيما بينهم، كما أفاد أيضاً أكثر من نصف عدد الأطفال إلى ضرورة استخدام أدوات وآلات حادة أثناء المشاجرات، وإن من لم يستخدم هذا ولا ذاك فإنه يضرب بعنف شديد.

فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بالكسب من العمل :

أشار معظم الأطفال بنسبة ٥٠,٦٪ - وهي النسبة التي تنتمي إلى أسر - أنهم يساعدون أسرهم بشكل منتظم، ولو لم نحتسب مجموع الأطفال الذين ليس لديهم أسر

لاتضح تقريباً أن نسبة ١٠٠٪ من الأطفال يساعدون أسرهم بشكل منتظم. أيضاً ٨٨,١٪ من الأطفال أنفسهم مسؤولون مسؤولية كاملة عن مساعدة أسرهم. وتعكس هذه النتائج حقيقة اجتماعية بالغة الدلالة، حيث توجد شرائح اجتماعية يتمثل بقاؤها على ما يقدمه لها أطفالها من عون من خلال عمل الشارع، وما يمثله هذا العون من تمكين هذه الأسر من العيش، والذين يطلق عليهم أفقر الفقراء، وما يترتب على ذلك من تدني الوضعية الاجتماعية لهذه الشرائح، والتي تتزايد باستمرار بما ينذر بعجز اجتماعي عن مواجهته.

أما بالنسبة للنتائج الخاصة بنوعية المخاطر التي يتعرض لها الطفل أثناء العمل:

- أوضحت الدراسة أن عمل طفل الشارع في حدٍّ ذاته يمثل أقصى أنواع المخاطر باعتباره عملاً مجرَّمًا، حيث أشارت النتائج إلى أن الأغلبية العظمى من الأطفال تعتبر القبض عليهم هو أخطر ما يواجهونه في الشارع، بل إن هذه الوضعية تُشكل أكبر العوائق في ممارستهم لأعمالهم.
- بجانب خطورة التعرُّض للقبض من البوليس يحتل التعرض لحوادث العنف من جانب الكبار المرتبة الثانية في مخاطر عمل الشارع بالنسبة للأطفال. وأخيراً يأتي التعرض لحوادث الطريق ثالث المخاطر التي يتعرض لها الأطفال.
- وليس القبض من قبل البوليس، أو عدم الحماية القانونية لعمل الأطفال في الشارع هو ما يشكل عنصر الخطورة في هذا العمل، ولكن أوضحت الدراسة أن عنصر الخطورة يتمثل في طريقة المعاملة التي يلقاها هؤلاء الأطفال عند القبض عليهم؛ حيث أشار حوالي ٨٥,٨٪ من الأطفال إلى تعرضهم للإيذاء البدني من جانب البوليس عند القبض عليهم.
- أكدت بيانات الدراسة أيضاً أن حوالي ٨١,٨٪ من الأطفال قد تعرضوا للقبض عليهم من قبل البوليس دون معرفة الأسباب.

وبسؤال الأطفال عن ترتيب المخاطر التي تواجههم كانت الإجابات كالتالي:

أ ـ الشرطة والبلدية.

ب ـ الاعتداءات من الكبار وسلوك العنف.

جـ ـ المشاجرات مع أطفال آخرين من نفس السن.

وإذا كانت المخاطر التي يتعرض لها الطفل في مجال العمل الرسمي وغير الرسمي تقابل بشيء من التعويض باعتباره يرد إلى أسرته في نهاية يوم العمل فإن طفل الشارع يفتقد أيضاً هذا التعويض؛ حيث لا عودة إلى المنزل، مما يفاقم من حجم مأساة ظروف عمل الشارع، فضلاً عن التقدير الذي يحظى به الطفل العامل في نطاق أسرته بحسبانه يسهم في نفقات المعيشة، وهو التقدير الذي يصعب على طفل الشارع الحصول عليه.

د - ولا تقتصر ظروف عمل الشارع، ونوعية المخاطر التي يتعرض لها الطفل في عدم الحماية القانونية فقط أو تجريم عمله، وإنما تكمن المخاطر - كما أشارت الدراسة في نتائجها الميدانية - في أن استخدام العنف يمثل سمة أساسية بين الأطفال أثناء الوجود في الشارع، حيث أكدت النتائج أن أكثر من نصف العينة تستخدم أدوات حادة أثناء الخلافات فيما بينهم، وليس هناك من تحليل لهذا السلوك سوى أنه يمثل الآلية الوحيدة التي تمنحها حياة الشارع للحفاظ على دخله في حالة التهديد.

أما بالنسبة للنتائج الخاصة بالترويح أثناء العمل :

فقد أكدت الدراسة في نتائجها أن أفضل الوسائل للترويح أثناء العمل هي الصحبة مع رفاق الشارع؛ باعتبارها تمثل نوعاً من الانتماء إلى رفاق يتشابهون في ظروفهم، مما يخلق حالة من الشعور النفسي بالأمان، فضلاً عن اعتبارها أيضاً تعبيراً عن هوية مشتركة بين هؤلاء الأطفال، حيث اتضح أن حوالي ٨٩,٦ من العينة تفضل أن تكون مع أطفال من السن نفسه، في الوقت الذي عبرت فيه فئة صغيرة جداً (١,٠٤٪) عن رغبتها في أن تكون بمفردها أثناء الوجود بالشارع.

أظهرت النتائج أيضًا أنه بالإضافة إلى كون عمل الشارع مصدراً لبقاء الطفل وإشباع حاجاته الجسمية فإنه أيضاً مصدر لإشباعاته النفسية، من خلال أساليب الترويح التي عبر عنها الأطفال، والتي أتى في مقدمتها تعاطي المكيِّفات. فقد كان هناك شبه إجماع بين الأطفال على تعاطيهم أي نوع من المكيفات، وحصلت السجائر على أعلى النسب في هذه الأنواع. واعتبرت الدراسة أن انخفاض نسبة الأطفال الذين أقروا بعدم تعاطيهم المخدرات أو المواد المجرَّمة يرجع إلى خوف الأطفال من الاعتراف بهذا العمل. كما أشارت الدراسة أيضاً إلى أن انتشار هذا النوع من أساليب

الترويح مرتبط إلى حد كبير بظروف البقاء في الشارع. تلك الظروف التي تعمل على ظهور ما يسمى بالثقافة الفرعية لمجتمع الشارع. وتأتي هذه الثقافة من خلال الاحتكاك المستمر الناجم عن ظروف متشابهة ومشكلات متشابهة، إضافة إلى الشعور العام والمشترك برفض المجتمع لهم، مما يهيِّئ الفرص لظهور هذه الأنماط الثقافية وغيرها.

وانتهت الدراسة إلى خلاصة أساسية حول موضوعها بالنسبة للدراسة العلمية الجادة، وهي إعمال رؤية موضوعية تتسم بالجدية في مواجهة المشكلة؛ ذلك أنه من مراجعة للأعمال البحثية لدى شريحة من الباحثين المهتمين بقضايا عمالة الأطفال، أو الأطفال الأحداث، أو أطفال الشوارع، سواء منها الفردية، أو المؤسسية - لوحظ أن ما يطرح من سياسات لتجاوز إشكاليات واقع الطفولة يتم وفق تصور يقوم على إصلاح الخلل الحادث بالتركيز على جوانب ثلاثة يعتقد أن إعمال الاهتمام بها يمكن أن يُفضي إلى حل ناجع لقضايا هذه الفئة العمرية.

وأولى هذه المرتكزات هو ضرورة الاهتمام بالتناول العلمي للظاهرة من أجل تكوين قاعدة للبيانات، والمعلومات حولها من أجل فهم أعمق.

وأما الثانية فتدور حول دور الجوانب القانونية التي يمكن باستكمال تشريعها أن نصحح الاعوجاج الحادث بالنسبة لهذه الفئة العمرية، حيث إن القانون بما يحتويه من مواد صارمة وبنود تتيح الرقابة والالتزام عن طريق تنفيذ الأحكام التي نص عليها عند المخالفة، يمكن أن يحقق التوازن ويقضي على أوضاع شائكة يعاني منها الأطفال.

وأخيراً تركز هذه الأعمال البحثية على جهود الجمعيات الأهلية والدولية بمد يد المعونة والمساعدة لكي تقوم بدورها في إعداد قوانين تقرر حقوق الطفولة، وتمنح الدعم المادي لتغيير واقع الأطفال.

وأتصور أن هذه المرتكزات الثلاثة ليست إلا نتاجاً لذلك الالتباس الحادث بين الرؤية المجتزأة التي تتبناها هذه الأعمال البحثية والرؤية الشمولية التي تعرض عنها، وهي الرؤية التي يمكن أن تضع قضية الطفولة في إطارها الصحيح ضمن إطار قضايا التطور الاجتماعي عامة، وتتأرجح حالة الالتباس أيضاً بين الرؤية الشمولية في بعض الدراسات باعتبارها تعني جماع عمل المرتكزات الثلاثة؛ أي الاهتمام العلمي بالظاهرة، والتغيير القانوني، والدعم المادي والأهلي، وبين رؤية شاملة أخرى تنهض على

استئصال العوامل البنائية الفاعلة في حدوث الظاهرة، وأعني بها الفقر والتهميش بالنسبة لفئات اجتماعية بعينها يصعب عليها مواصلة الحصول على الفرص الاجتماعية في ظل التغييرات الحادثة.

ومن هنا يأتي طرح هذا البحث في خاتمته لرؤية شمولية تتأسس على ضرورة النظر إلى قضايا الطفولة عامة باعتبارها مكوناً أساسياً ضمن قضايا التطور الاجتماعي، غير غافلين ارتباط هذا التطور بالمؤثرات الخارجية التي تصوغه وفق شروط تمليها مصالح معينة. وأحسب أن قضايا التطور الاجتماعي الآن لم تعد تُجابَه بآليات مرحلة أوشكت على الأفول. وهنا نلح وننبه إلى خطورة حالة الخدر العلمي الذي يستطيبه الباحثون؛ لنبدأ الإفاقة حول حقبة من التطور الاجتماعي، يمليها علينا واقع العولمة الذي يتم في ظل أوضاع غير متكافئة ومتباينة في شمال العالم وجنوبه. وهنا لابد أن تتجدد آليات المجابهة في ضوء ما استجد من أجل التغيير.



- تقرير عن ورشة عمل المجالس العليا واللجان الوطنية والهيئات التنسيقية للطفولة في الوطن العربي

إعداد: كوثر أبو غزالة

- ورشة العمل الإقليمية للتصدي لظاهرة أطفال الشوارع.

إعداد: د. سامي عصر

- اجتماع الخبراء التحضيري للمشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل.

إعداد: إيمان بهي الدين

- تقرير عن اجتماعات خبراء مشروع مسابقة المجلس العربي للطفولة والتنمية للأطفال المبدعين في الوطن العربي للعام ١٩٩٩م.

ورشة عمل المجالس العليا واللجان الوطنية والهيئات التنسيقية للطفولة في الوطن العربي

إعداد: كوثر أبو غزالة

أقام المجلس العربي للطفولة والتنمية بمقر الأمانة العامة بالقاهرة ورشة عمل خلال الفترة من ٣ - ٦ يونيو ١٩٩٩م.

وقد تمت هذه الورشة استكمالاً للجهود السابقة التي قام بها المجلس على صعيد دراسة الأوضاع التي تُعنى بشؤون الطفولة في الوطن العربي؛ وذلك بهدف فتح الحوار، وتبادل الخبرات، واستشراف المستقبليات الإيجابية بين المجلس وتلك الكيانات التنسيقية والتنظيمية.

هدف الورشة هو التعرف إلى الأوضاع الراهنة للمجالس العليا واللجان الوطنية والهيئات التنسيقية العاملة في مجال الطفولة في الدول العربية.

وقد عُنيت بشكل خاص بتحقيق البنود الآتية:

- استخلاص الرؤى والأفكار بشأن أوضاع المجالس العليا واللجان الوطنية في الوطن العربي حالياً، وتصوُّر بعض الدول التي لا تتوفر فيها هذه الكيانات بشأن تشكيل مجالس أو لجان مماثلة.
- تبادل الرأي بشأن دليل العمل المقترح للمجالس.
- الوقوف على رؤى المشاركين في المجالس واللجان وممثلي باقي الأقطار العربية بشأن المستقبل وآفاق التعاون المشترك.

- الدراسة المتأنية لوثيقة المشروع المتكامل للعمل مع المجالس العليا واللجان الوطنية، ووضع الأسبقيات اللازمة لتنفيذها.
- دراسة مقترح تنظيم العضوية بالمجلس العربي للطفولة والتنمية.

وقد استجابت للدعوة ثلاث عشرة دولة عربية من ممثلي المجالس العليا واللجان الوطنية والإدارات الحكومية، وهي: الأردن ـ الإمارات ـ البحرين ـ تونس ـ السودان ـ العراق ـ فلسطين ـ الكويت ـ لبنان ـ مصر ـ المغرب ـ موريتانيا ـ اليمن. إلى جانب ممثلي الاتحادات والجمعيات الأهلية والمنظمات الإقليمية والدولية والمعاهد والمراكز العلمية والبحثية المتخصصة، حيث بلغ عدد الحضور (٤٥) مشاركاً، إلى جانب أعضاء الأمانة العامة للمجلس.

وقائع الجلسات:

افتتح صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس المجلس العربي للطفولة والتنمية أعمال الورشة مرحباً بالحضور، ومؤكداً على أهمية أن يلتقي هذا العدد المتنامي من المجالس العليا واللجان الوطنية المعنية بالطفولة من الأقطار العربية.

وأشار سموه إلى الدعوة التى سبق أن تبناها منذ عام ١٩٨٠ مشيراً إلى الدول التي دعمت تلك المبادرات، وأسست تلك الكيانات، التي تتزعمها رموز وقيادات تمنحها الدعم السياسي، مما يساعد على بذل المزيد من العمل الذي يحتاج إليه الأطفال والأمهات الذين يمثلون ٧٥٪ من سكان الوطن العربي.

وقد أشاد الأمين العام للمجلس الدكتور حسن أبشر الطيب فى جلسة تعريفية بالوفود المشاركة نيابة عن سمو الرئيس والأمانة العامة للمجلس، آملاً أن تكون الورشة مفيدة، وتتيح الفرصة للتفكير فى آفاق تعاون مشترك واستكشاف مجالات جديدة تهدف إلى تطوير العمل في المستقبل، مشيراً إلى الدور الذي قام به سمو الرئيس في إطلاق الدعوة بشأن تأسيس مثل تلك الكيانات التنسيقية منذ اكثر من ثمانية عشر عاماً.

وقد قسمت الورشة جلساتها إلى خمسة جلسات، إضافة إلى الجلسة الافتتاحية والختامية.

وقد ترأس الجلسة الأولى من عضوية المجلس الأستاذة إنعام المفتي ـ الأردن.

وقد خصصت تلك الجلسة لمناقشة موضوع العضوية، باعتبارها المكون الأساسي لكل الأعمال المستقبلية، والتي حددت أنواعها وفق أنظمة ولوائح المجلس (عضوية عادية ـ عضوية مشاركة ـ عضوية شرفية). وانتهت الجلسة بتشكيل لجنة من المشاركين لوضع تصور مختصر عن العضوية.

وقد توصلت اللجنة بالرأى التشاوري المبدئي إلى الآتي:

أن المجلس العربي باعتباره منظمة عربية إنمائية غير حكومية كشخصية اعتبارية غير هادفة للربح، تتمتع بالحصانات، كمنظمة دولية – يعتبر مظلة لهيئات ومؤسسات الطفولة العربية المنتمية إليه.

العضوية في المجلس العربي مفتوحة للمنظمات والجمعيات والأفراد وفق شروط ومعايير يجب تحديدها بما يتناسب مع رسالة وأهداف المجلس.

أنواع العضوية بالمجلس ثلاثة:

١ ـ عضوية عادية: وهي للمجالس العليا واللجان الوطنية والاتحادات وجمعيات الطفولة والأفراد.

٢ ـ عضوية مشاركة: للمنظمات الإقليمية أو الدولية ذات الصلة بالطفولة.

٣ ـ عضوية شرفية: تمنح للمنظمات أو المؤسسات أو الأفراد؛ تقديراً لأعمال متميزة قاموا بها في المجالات التي تُعنى بالطفولة.

العلاقة بين المجلس وأعضائه علاقة شراكة، يتمتع كل منها بالاستقلالية وتمارس بشكل ديمقراطي.

تقوم الهيئات والأفراد بتسديد الاشتراكات المقررة التي يجب توضيحها وتحديدها في الخطاب، مع الشروط والقيمة التي يجب أن تتناسب مع كل مستوى.

يقوم المتقدم للعضوية بتعبئة الاستمارة المعتمدة.

توصي اللجنة بأن ترفق مع استمارة العضوية المقدمة للمنظمات والمؤسسات والأفراد الشروط المحدده للعضوية؛ لكي يتسنَّى للمجالس العليا واللجان الوطنية التعريف بما لدى الجمعيات المختصة.

وقد تناولت الجلستان الثانية والثالثة التي يرأسها كل من الأستاذ علي يوسف ـ تونس ـ والأستاذة مريم سر الختم ـ السودان : عروض تقارير الدول والمنظمات

المشاركة في مجال الطفولة، وعلى ضوء ما تقدم من عروض اقترح الدكتور حسن أبشر الطيب، الأمين العام، أن تتم طباعة عروض تلك الدول وفق عناصر محددة يتفق عليها داخل كتاب ينشر على المستوى العربي. وقد أثنى الحضور على الفكرة.

وخصصت الجلسة الرابعة لعرض النتائج الميدانية التي سبق أن قام بها المركز حول أوضاع المجالس العليا واللجان الوطنية للطفولة، التي شملت ١٧ دولة. وقد ترأس الجلسة الأستاذ محمد بركات ـ لبنان. حيث قدم د. سامي عصر مرتكزات تلك الدراسة، من حيث التأكيد على أهمية تشكيل تلك الكيانات، على الرغم من وجود معاناة ومشاكل هيكلية وتنظيمية ومالية، وضعف النشاط الإعلامي، وغياب القواسم المشتركة، مما يعد من المعوقات بين الدول العربية.

كما قدم سيادته معرضاً عن مقترح العمل مع المجالس العليا واللجان الوطنية؛ ليكون مرشداً يساعد في تكوين انتشار مجالس مماثلة.

الجلسة الخامسة برئاسة د. فاطمة رخا ـ مصر.

تناولت وثيقة المشروع المقترح للعمل مع المجالس العليا واللجان الوطنية للطفولة المعدّ من قِبل المجلس، واختُتمت الجلسة بالموافقة على اعتبار الوثيقة إطاراً عاماً للعمل وفق خصوصية كل قطر، على أن يتولى المجلس العربي للطفولة والتنمية مسؤولية التسيير والتحريك لتحقيق الأهداف.

أما الجلسة الختامية فقد أكدت الرغبة فى الوصول إلى أفضل النتائج.

وترأس الجلسة الأمين العام، الذي أكد على أهمية التوصل إلى توصيات مرتبطة فعلياً بما دار على طاولة الاجتماعات. وقد شكل المشاركون منذ الجلسة الأولى للورشة لجنة للتوصيات، التي خرجت في ختام الجلسات بتوصيات تتعلق بالعناصر الرئيسية عن المجالس العليا واللجان الوطنية، فيما يتعلق بالأهداف والعناصر والخطط والمبادى.

التوصيات:

١ ـ اعتبار المجلس العربي مظلة مختارة لهيئات ومؤسسات الطفولة العربية المنتمية إليه.

٢ ـ لإثراء عضوية المجلس توصي اللجنة بأن ترفق مع الإستمارة المقدمة لعضوية المنظمات والمؤسسات والأفراد الشروط المحددة للعضوية لكي يتسنى للمجالس العليا واللجان الوطنية التعريف بها لدى الجهات المختصة.

ورشة العمل الإقليمية
للتصدي لظاهرة
أطفال الشوارع

د. سامي عصر

تمهيد:

استجابة للدعوة التى أطلقها صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس المجلس العربي للطفولة والتنمية بشأن تكاتف الجهود (للعمل معاً حتى لا ينام طفل عربي في الشارع)، وتأكيداً على دور المجلس فى مجابهة مشكلات الطفولة العربية، وإيجاد الحلول الممكنة لها، ومن بينها مشكلة أطفال الشوارع التي بدأت تتفاقم فى الآونة الأخيرة، وإدراكاً لأهمية فتح الحوار وتبادل الخبرات والعمل المشترك؛ استشرافاً لمستقبليات إيجابية تمكننا من التصدي للظاهرة، أو التخفيف من تفاعلاتها السلبية المتعددة، وتتويجاً للجهود التي سبق أن قام بها المجلس العربي للطفولة والتنمية عربياً ودولياً - رأى المجلس أنه قد آن الأوان لحشد الجهود الحكومية والأهلية لتدارُس المشروع العربي الذي أعده، وما يمكن أن ينبثق عنه من مشروعات قُطرية معنيّة بالتصدي لظاهرة أطفال الشوارع، مما دعاه إلى عقد ورشة عمل إقليمية بشأن (التصدي لظاهرة أطفال الشوارع عربياً). وقد نظمها المجلس بالقاهرة خلال الفترة (١٤ ـ ١٦ سبتمبر ١٩٩٩)، ودعا إليها المسؤولين بالدول العربية على المستوى الحكومي الأعلى إلى جانب المنظمات المعنية إقليمياً ودولياً.

أهداف الورشة:

التعرف على الأوضاع الراهنة لظاهرة أطفال الشوارع فى الأقطار العربية من ناحية الحجم، ودرجة الانتشار، والمواقف الحكومية والأهلية حيالها، وكذا الجهود المبذولة للتصدي لها. وكذلك التعرف على الاستعدادات والإمكانات المتاحة بالدول العربية لإعداد مشروعات للتصدّي لها، ومدى استعداد البعض لمعاونة الدول التي تحتاج إلى الدعم في هذه المواجهة.

ومع عدم الإخلال بعمومية ما تقدم فإن الورشة تهدف بشكل خاص إلـى تحقيق ما يلي :

١ ـ التعرف إلى أبعاد ظاهرة أطفال الشوارع عربياً، مع تحديد وتحليل أسبابها.

٢ ـ التعرف إلى تجارب الأقطار الأجنبية، والمنظمات الدولية في التصدي لظاهرة أطفال الشوارع.

٣ ـ تبادل الخبرات بشأن التجارب العربية للتصدي لظاهرة أطفال الشوارع.

٤ ـ التعريف بعناصر المشروع المتكامل الذى أعده المجلس العربي للطفولة والتنمية لمعاونة الأقطار العربية في التصدي لظاهرة أطفال الشوارع.

٥ ـ الوقوف على إمكانات واستعدادات المنظمات العربية والدولية التى يمكن أن تسهم فنياً ومادياً فى تنفيذ المشروعات القطرية المعنية بالتصدى لظاهرة أطفال الشوارع.

٦ ـ تحديد الأولويات التى يمكن تبنِّيها في التصدي لظاهرة أطفال الشوارع فى العالم العربي.

لقد تم التحضير لهذه الورشة بشكل علمي، ووُجِّهت الدعوة لكافة الدول العربية من ممثلي الحكومات والمجالس العليا واللجان الوطنية والجمعيات الكبيرة المهتمة بالظاهرة، وذلك بجانب دعوة المنظمات الإقليمية والدولية المهتمة، وعدد من الخبراء والباحثين. وقد لبَّى الدعوة وشارك في أعمال الورشة ستون مشاركاً، يمثلون ١٤ دولة عربية، و١٤ منظمة، و٦ جمعيات.

لقد تم تكليف الخبراء بإعداد أوراق العمل، وطلب من الدول والجمعيات إعداد تقاريرها، وقام المجلس من جانبه بإعداد ورقة تعريفية بشأن الظاهرة، ومطوية تعريفية، أعدت بالفعل أوراق العمل، وهيئت قاعة مناسبة لأعمال الورشة، ووفرت الإجراءات التنظيمية والتسييرية والتغطية الإعلامية.

محاور الورشة:

أولاً : عروض الخبراء :

تناولت خمسة موضوعات لتغطية الجوانب الرئيسية لإلقاء الضوء حول الظاهرة.

تناولت الورقة الأولى: الظاهرة والأسباب، وحجم الظاهرة، والتعاريف، والظاهرة عالمياً وعربياً، والأسباب المجتمعية، أو الأسرية، أو حتى من جانب الطفل نفسه، مع الإشارة إلى الثقافة الفرعية لأطفال الشوارع، وما يكتسبونه من قيم وعادات سلبية.

الورقة الثانية: تعرضت للعمل الميداني مع أطفال الشوارع، وكيفية تقديم الخدمات لهم في الشارع، تعليميةً كانت أو صحية، مع إرشادهم إلى مصادر الخدمات في المجتمعات المحلية، مشيرة إلى الصفات والشروط التي يجب توافرها في الممارس الميداني.

أما الورقة الثالثة فتعرضت لمراكز الاستقبال المفتوحة كأحد الأشكال المباشرة لخدمة واستقبال أطفال الشوارع، حيث الدراسة والتصنيف، وبرامج جمع شمل الأسرة، وتحديد أسلوب التعامل مع كل حالة.

وركزت الورقة الرابعة على تكامل الخدمات التي يجب أن تقدم لطفل الشارع، سواء بشكل مباشر في الشارع، أو بشكل مؤسسي من خلال برامج الرعاية التي تقدم.

أما الورقة الخامسة فكانت عن دور السلطات، ممثّلة في الحكومات وأجهزتها، إزاء الظاهرة، مشيرة إلى وجوب تحمل الدولة لمسئوليتها في التشريع، وأساليب الحماية والرعاية والتعامل مع الفئات الخاصة.

إن هذه الأوراق شكلت زاداً معرفياً لجوانب الظاهرة، أثْرته المناقشات والمداخلات التي تمت؛ حيث أبرزت أهمية الجانب الوقائي لتخفيف حدة الظاهرة، وأهمية تحديد الأدوار لكل الأجهزة الحكومية والأهلية، وألقت الضوء على المسئوليات المنوطة بكل جهة.

ثانياً : عرض الدول العربية المشاركة :

قدمت أوراق عمل عن التجارب والخطط المعَدَّة بخصوص التعامل مع الظاهرة مع اختلاف التوجهات والأساليب، وكانت المشاركة من جميع الدول الأربع عشرة، حتى الدول الخليجية أبدت ملاحظاتها ورؤيتها، مشيرة إلى بروز نماذج أخرى، أو انعكاسات

للظاهرة ليس فى الأسر الفقيرة أو تلك التي تعيش في المجتمعات الهامشية فحسب؛ فهناك الأسر الميسورة التى تهمل في رعاية الأبناء لسبب أو لآخر، حيث تبرز صور من الانحراف وحياة الشارع.

كما برز من العروض استعداد دول عربية لإثراء تجربتها، وإعداد مشروعاتها القُطرية للتصدِّي للظاهرة، وقد اختيرت لتنفيذ المرحلة الأولى من المشروع العربي، وهي على وجه الخصوص مصر ـ السودان ـ اليمن ـ المغرب.

ثالثاً : عروض الجمعيات:

عُرضت تجربتان مميزتان، إحداهما من مصر، وهي لجمعية قرية الأمل، حيث اهتمت بالظاهرة منذ فترة طويلة، ولديها عمل مؤسسي وميداني. وهناك نوع من التكامل في التجربة، مما أهَّل الجمعية لنقل خبرتها إلى الآخرين.

والتجربة الثانية من المغرب من جمعية بيتي، حيث تهتم الجمعية بتتبُّع الحالات وتأهيلها للعودة للأسرة، والانخراط في المجتمع، وإلحاق الكبار منهم، مع تبصيرهم بأخطار الشارع.

وبجانب ذلك كانت هناك عروض لجمعيات من مصر، بعضها في البدايات، والآخر قطع شوطاً في التصدي للظاهرة فى مجتمعاتها المحلية.

رابعاً : المنظمات الإقليمية والدولية :

شاركت أربع عشرة منظمة فى أعمال الورشة، مع تبايُن حجم اهتمامها بالظاهرة. فعرضت خبراتها في المجال، وعبَّرت عن استعدادها للتعاون مع المجلس العربي فى تنفيذ المشروع، وطالبت بالاطلاع على المشاريع القطرية بعد إعدادها. ونظم لقاء خاص بهذه المنظمات لتبادل الرأى والاتفاق على آليات التنسيق فيما بينها، وتوافقت على أن يكون التحريك والتنسيق من قِبَل المجلس.

خامساً : لقاءات :

حظي المشاركون بلقاء سمو رئيس المجلس، الذي أضفى من عمله وفكره الكثير، معبِّراً عن اهتمامه الشخصي بالظاهرة. لم لا وهو صاحب الشعار الذي ينادي «لنعمل

معاً حتى لا ينام طفل عربي فى الشارع»؟! وأشار في حديثه إلى أهمية الظاهرة، وخطورتها، وانعكاسها في المجتمعات العربية، وربط كل ذلك بهموم وقضايا الأمة العربية.

أما الدكتور أسامة الغزالي حرب فقد دُعى للحديث عن رؤيته للظاهرة وأسبابها عالمياً وعربياً، حيث عبَّر عن آراء طيبة وتحليل للظاهرة وانعكاساتها ما أثار حماس المشاركين.

اصدرت الورشة بياناً ختامياً تضمن عدداً من التوصيات على النحو التالي :

أولاً : توصيات عامة:

١ ـ الأخذ بما توصل إليه المشاركون لتعريف أطفال الشوارع على النحو التالي :

٢ ـ (أطفال الشوارع هم أحد صور التعرض للانحراف والضياع، ذكوراً كانوا أم إناثاً ـ حسب التحديد السني القانوني لمفهوم «طفل» على الساحة العربية ـ وهم الذين يعانون وَهَنًا فى علاقاتهم الأسرية، ولا يتصلون بأسرهم بصفة منتظمة، ويتخذون من الشارع ـ بكل ما يشتمل عليه المفهوم من معنى ـ مأوى ومحلاً لإقامتهم الدائمة أو شبه الدائمة، ومصدراً لمعيشتهم، وينقصهم الحماية والإشراف والتوجيه من قبل أشخاص راشدين أو مؤسسات ترعاهم).

٣ ـ ضرورة النظر إلى التصدي لظاهرة أطفال الشوارع على أنها مسئولية مجتمعية قومية وطنية، تتطلب تضافُر الجهود على المستويات كافة.

٤ ـ أهمية صياغة استراتيجية عربية لمواجهة ظاهرة أطفال الشوارع على كافة المستويات.

٥ ـ التعليمية، والتشريعات والقوانين، والتوجه الإعلامي، والمداخلات الثقافية.

٦ ـ الإناث نصف المجتمع، فيجب أن ينلن حظاً موازياً عند التصدي لظاهرة أطفال الشوارع.

ثانياً : توصيات للحكومات العربية:

١ ـ التأكيد على أن دور الحكومات هو الدور الرئيسى فى التصدى للظاهرة فى الجانب التشريعى، والارتقاء بمؤسسات الرعاية، وتفعيل حقوق الطفل الأساسية، وإجراء الدراسات ونشر المعلومات.

٢ ـ حث الحكومات على التعامل مع أطفال الشوارع باعتبارهم من ضحايا الظروف

الاجتماعية والاقتصادية ومعرضين للانحراف، حتى لا يعاملوا معاملة المجرمين من السلطات المختصة.

٣ - أهمية التنسيق والتكامل بين الحكومات والمنظمات الأهلية والقطاع الخاص للتصدى لظاهرة أطفال الشوارع على صعيد الأقطار العربية.

ثالثاً : توصيات للجمعيات الأهلية:

١ - أن تسعى الجمعيات الأهلية إلى تطوير قدراتها المؤسسية حتى تتمكن من تفعيل أدائها واستقطاب التمويل اللازم لدعم برامجها.

٢ - الجانب الوقائي لا يقل أهمية عن الجانب العلاجي، لهذا ينبغي توافر التكامل بينهما.

٣ - أن تتبادل الجمعيات العاملة فى مجال رعاية الطفولة بوجه عام، وأطفال الشوارع بوجه خاص، الخبرات والزيارات والمعلومات والتدريب للعاملين لتفعيل دورها على المستوى العربي.

رابعاً: توصيات للمنظمات الدولية والإقليمية:

١ - أن تعمل المنظمات الدولية والإقليمية المعنية لإعداد قائمة موحدة للخبراء في المجال.

٢ - دعوة المنظمات الدولية والإقليمية للتنسيق والتعاون في تمويل ودعم البرامج والمشاريع الموجهة للتصدي لظاهرة أطفال الشوارع.

خامساً: توصيات للمجلس العربي للطفولة والتنمية:

١ - أهمية تواصل الدور الريادي للمجلس في التنسيق مع الشركاء للتصدي لظاهرة أطفال الشوارع.

٢ - تبني المشروع المقدم من المجلس العربي للطفولة والتنمية، واعتباره المصدر الأساسى لصياغة مشروعات قطرية وفق معطيات وخصوصية كل دولة عربية.

٣ - يقوم المجلس العربي بالتعاون مع المنظمات الدولية والإقليمية بدعم المشروع العربى للتصدي لظاهرة أطفال الشوارع، وما ينبثق عنه من مشروعات قطرية.

٤ - يثمن الاجتماع التصور المقترح من المجلس لإصدار كتيب يضم المحاور الأساسية لورشة العمل والتوصيات المعتمدة.

٥ ـ إعداد الدليل التعريفي الذي يوضح مواصفات ومَهامَّ الممارس الميداني مع أطفال الشوارع، بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي (بيروت) وأية منظمات أخرى.

٦ ـ أن يعمل المجلس على تنمية علاقات التوأمة بين الجمعيات الأهلية العاملة في مجال التصدي للظاهرة تثميناً لتبادل وإثراء التجارب.

هذا ويسهر المجلس العربي على تنفيذ المشروع الذى أعده بشأن التصدي للظاهرة، ويتولى من جانبه زيارة الأقطار العربية، وتقديم العون لها لإعداد مشروعاتها القطرية، ويعمل على المستوى الإقليمي لتنفيذ النشاطات التي تساند الدول العربية، وترفع من الوعي نحو مزيد من الجهود للتخفيف من حدة الظاهرة.

اجتماع الخبراء التحضيري للمشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل

إعداد: إيمان بهي الدين

ملخص:

عرض لنتائج اجتماع الخبراء التحضيري في إطار المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل العربي، الذي عقد يومي ١٦ ـ ١٧ يونيو ١٩٩٩م بمقر المجلس.

تمهيد:

تفاعلاً مع أهداف المجلس العربي للطفولة والتنمية لدعم التنسيق والتعاون مع المؤسسات الحكومية والأهلية المعنية، وتأكيداً لدوره في تنمية ثقافة الطفل العربي، وإيماناً منه بأن الثقافة هي المدخل الأساسي لتحقيق التنمية البشرية نبعت فكرة المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل، الذي تم إقراره ضمن خطة عمل المجلس لعام ١٩٩٩م. وتقوم فكرة المشروع على تبني دعم وإنشاء مجمعات ثقافية (مراكز) خاصة متميزة للطفل من حيث الشكل والمضمون، تحتوي إلى جانب الكتب على شتى وسائل المعرفة والتسلية والترفيه، مثل ألعاب الفيديو ـ معامل الكمبيوتر ـ ورش . فنون، وذلك داخل حدائق عامة لإشاعة روح اللهو والانطلاق لدى الطفل والمساهمة في نشرها في الدول العربية كافة.

الأهداف العامة للمشروع:

- التأكيد على دور المجلس في تعزيز العمل العربي المشترك في مجال ثقافة الطفل.
- دعم التعاون والتنسيق بين المجلس والمؤسسات الحكومية والأهلية المعنية.

- الإسهام في تحقيق التنمية البشرية باعتبار أن الثقافة هي المدخل الأساسي إلى خلق إنسان مثقف وواع بقضايا أمته.
- المساهمة في تنمية قدرات الطفل العربي الإبداعية والفكرية.
- التأكيد على دور المجلس في أن يكون بيت خبرة لتقديم الدعم الفنى والبشري في شتى مجالات الطفولة.
- فتح المجال للتعارف وتبادل الخبرات والمعارف بين مختلف الخبراء والعاملين في مراكز ثقافة الطفل في الأقطار العربية.

الأهداف القريبة:

- تبني ودعم وإنشاء عدد من المجمعات النموذجية (المراكز) الخاصة بثقافة الطفل العربي.

أهداف الاجتماع التحضيري:

- التعرف إلى واقع المراكز الثقافية للطفل في الوطن العربي.
- الوقوف على التجارب العربية المتميزة في هذا المجال.
- وضع التصور النموذجي للمركز الثقافي للطفل.
- وضع خطة مستقبلية لتنفيذ المشروع في الدول العربية.

المشاركون:

- شارك في الاجتماع ١٦ خبيراً من خمسة دول عربية، هي مصر ـ تونس ـ السودان ـ الأردن ـ الكويت، يمثلون.
- خبراء بصفتهم الشخصية في مجال ثقافة الطفل.
- بعض المنظمات القطرية والعربية والدولية المعنية.

وقائع الاجتماع :

الجلسة الافتتاحية:

افتتح د. حسن أبشر الطيب الأمين العام للمجلس أعمال الاجتماع، مرحِّباً بالحضور، مشيراً إلى أن هذا الاجتماع يطرح موضوعاً يتصدر الآن قائمة الاهتمامات في العالم.

وأنهى حديثه آملاً في الوصول إلى نتائج متميزة فيما يتعلق بالنموذج الذي يجب أن يكون عليه مركز ثقافة الطفل شكلاً ومضموناً، بالاستفادة من كل الروافد الفكرية والمداخلات التي سيطرحها الخبراء.

الجلسة الأولى:

تناولت واقع مراكز ثقافة الطفل في البلدان العربية، التي تضمنت المحاور الآتية:

- أهم السمات التي يتسم بها القرن القادم، وتمثل تحدّياً لعالمنا العربي من حيث ثورة المعلومات والتقنيات والتغيرات المتلاحقة اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً وسياسياً.
- أهمية التنمية الثقافية للأطفال العرب.
- واقع الوسائل الثقافية للطفل العربي (السينما ـ التليفزيون ـ الإذاعة ـ مطبوعات الأطفال).
- المناخ العام لثقافة الطفل في البلدان العربية.
- إلقاء الضوء على بعض النماذج العربية لمراكز ثقافة الطفل.

الجلسة الثانية:

وقد خصصت تلك الجلسة لعرض التجارب المتميزة في هذا المجال على النحو التالي:

- **تجربة الأردن ـ مركز هيا الثقافي:** حيث قدم عرضاً عن المركز من حيث التكوين الهيكلي، والأنشطة والبرامج التي تقدم للأطفال في المركز مثل: (المكتبة ـ الفنون ـ الحرف اليدوية ـ المسرح ـ المرصد ـ القبة الفلكية ـ متحف العلوم ـ والمتحف المتنقل ـ مدينة المرور ـ الحاسوب ـ بنك الأطفال)، بالإضافة إلى المشاريع المستقبلية التي ينوي المركز إقامتها.
- **تجربة تونس:** قدمت وزارة الطفولة والشباب بتونس ورقة عمل، عنوانها (مؤسسات التنشيط التربوي الاجتماعي للطفولة)، أوردت فيها لمحة تاريخية عن نوادي الأطفال في تونس، والوضعية التشريعية لها، وأهدافها وغاياتها ونشاطاتها المتنوعة.
- **تجربة مصر:** أما عن الدور الذي تقوم به مصر في هذا المجال فلقد تحدثت عنه ورقة عمل رصدت القطاعات الحكومية والأهلية العامة في هذا المجال، بالإضافة إلى عدد مكتبات الأطفال التي وصلت إلى ١٢٦٠ مكتبة، والخدمات التي تقدمها، والعنصر البشري القائم عليها، كما سردت الورقة بعض التجارب المتميزة في مصر، مثل مركز توثيق وبحوث أدب الأطفال ـ المركز القومي لثقافة الطفل ـ مكتبة مبارك العامة ـ مكتبة القاهرة الكبرى.
- **واقع مراكز وأندية الأطفال في دول الخليج العربي:**

قدمت لمحة موجزة عن الواقع في دول الخليج العربي، التي تؤكد على أنه رغم

الإمكانات المتوافرة إلا أن الوضع بشكل عام لا يرضي من حيث عدد تلك المراكز والأطفال المستفيدين منها،؛ففي الكويت هناك حدائق عامة للأطفال، ولكن المناشط ليست على مستوى الطموح؛ حيث إن البيئة غير مناسبة لاستقطاب الأطفال. أما تجربة النادي العلمي فهى تجربة ثرية ومتميزة؛ لأنها ترعى إبداع المبتكرين الصغار، ويقام في الكويت سنوياً البرلمان الصغير.

الجلسة الثالثة:

تم فيها طرح تصور لما يجب أن يكون عليه نموذج مركز ثقافة الطفل، من حيث أهدافه، والدور المنوط به، إلى جانب التكوين الهيكلي والبنائي، والعنصر البشري القائم عليه، وأسلوب العمل به.

الجلسة الرابعة والخامسة:

خصصت الجلستان لتحديد بعض الإجراءات لوضع المشروع موضع التنفيذ، والتوصل إلى نقاط الاتفاق بخصوص المركز النموذجي لثقافة الطفل، والتي جاءت على النحو التالي: الإطار العام - المنطلقات - أهداف المركز - هيكل المركز - البناء - الأنشطة المقترحة - أسلوب عمل المركز - النهاية.

اجتماعات خبراء مشروع مسابقة المجلس العربي للطفولة والتنمية للأطفال المبدعين في الوطن العربي للعام ١٩٩٩م

إعداد نهـا شـقـال

ملخص:

يتناول التقرير عرض نتائج الخبراء فى مشروع مسابقة المجلس العربي للطفولة والتنمية للأطفال المبدعين في الوطن العربي في المجالات المختلفة، واكتشاف وتكريم هؤلاء المبدعين وصقل ملكاتهم المختلفة.

عرض:

تقوم فكرة المشروع على إقامة مسابقات للأطفال في المرحلة العمرية من ٦ إلى ١٦ سنة؛ لإبراز الفكر الإبداعي لديهم في كل مجالات الفنون والعلوم ومواهب الطفل العربي فى الاختراع والابتكار، بالإضافة إلى كشف وتكريم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين)، الذين استطاعوا أن يحققوا نجاحات في شتى المجالات، وعلى أن يكون المشروع ذا نطاق إقليمي تخاطب فيه جميع الدول العربية.

الهدف العام:

- المساهمة فى اكتشاف وتدريب وتكريم ودعم القدرات الإبداعية لدى الطفل العربي، وإبراز المواهب القريبة التي ستسهم مستقبلاً في صنع مستقبل الأمة العربية.

- المساهمة في خلق نظرة جديدة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يساعد على دمجهم في المجتمع.

الأهداف التفصيلية:

- دعم وتشجيع مواهب الأطفال العرب، وبخاصة الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة (المعاقون)، والذين حققوا نجاحات في مجالات مختلفة.
- إثارة قضايا مجتمعية تهم الأطفال، وهم الهدف المباشر للمجلس، مثل الصحة والبيئة والتعليم وحقوق الإنسان. وخلق الوعي ينشأ عن طريق طرح فكر جديد يصل إلى الطفل، ويؤثر فيه من خلال المسابقة سنوياً.
- اكتشاف المبدعين الصغار، ومتابعتهم لتدعيم وصقل مواهبهم، واستمرارهم في العطاء.

أهداف اجتماعات الخبراء :

- مناقشة وإثراء وثيقة مشروع اكتشاف وتكريم الأطفال المبدعين في الوطن العربي.
- دمج الأطفال المعاقين ذهنياً في المسابقة، ووضع الشروط والقواعد الخاصة بهم.
- وضع قواعد وشروط الأشتراك فى المسابقة.
- تحديد فروع المسابقة خلال العام الأول من تنفيذ المشروع.
- تحديد المحور الرئيسي للمسابقة خلال العام ١٩٩٩ .
- تحديد جوائز المسابقات وعددها.

وقد ترأس اجتماعات الخبراء الدكتور حسن أبشر الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية. وشارك فى الاجتماع :

ـ د. نادر فرجاني ـ مدير مركز المشكاة للبحث، مصر.
ـ أ. أحمد عبد المعطي حجازي ـ شاعر.
ـ أ. محفوظ سالم ـ كاتب أدب أطفال.
ـ د. أحمد مستجير ـ أستاذ بكلية الزراعة ـ جامعة الأزهر.
ـ د. عثمان فراج ـ أستاذ الصحة النفسية وصحة البيئة ـ الجامعة الأمريكية.
ـ أ. شهيدة الباز ـ باحثة.
ـ أ. أزميرالداحداد ـ فنانة تشكيلية.
ـ أ. صلاح أحمد محمد صالح ـ سفير سابق وشاعر.

ـ أ. سهام طمان ـ فنانة تشكيلية ومدرس مساعد تصوير.

ـ أ. نها شقال ـ منسقة المشروع.

وقائع الاجتماعات :

لقد عقد الخبراء ثلاثة اجتماعات، وقد تناول الاجتماع الأول الذي عقد بمقر المجلس بتاريخ ١٣/٥/١٩٩٩م وضع الشروط والمعايير المبدئية للمشروع؛ بهدف عرضها فى الاجتماع العام للخبراء.

تم خلال هذا الاجتماع تحديد فروع المسابقة والجوائز المقترحة، وتم إضافة جزء خاص من المسابقة للأطفال والمعاقين ذهنياً.

عقد الاجتماع الثاني بمقر المجلس بتاريخ ٢٣/٥/١٩٩٩م؛ بهدف مناقشة ما تم التوصل إليه في الاجتماع الأول.

وكانت أهم النقاط التي أثيرت خلال الاجتماع :

- أهمية استمرار المشروع باعتباره عملاً مؤسسياً يهدف إلى استكشاف وتحفيز الأطفال في الوطن العربي.
- أهمية المسابقة بأقسامها المختلفة كوسيلة أساسية لاكتشاف المبدعين والموهوبين من أطفال البلاد العربية.
- الاستفادة بقدر الإمكان من الهيئات والمؤسسات المرجعية العاملة في حقل الطفولة في تنفيذ هذا المشروع.
- الاهتمام بالجانب الإعلامي والإعلاني عن المشروع في وسائل الإعلام المختلفة، وتنشر أخبار الاجتماعات باستمرار.
- توسيع مجال الاستشاريين لطرح الموضوعات والخبرات من كل الدول العربية.
- النظر في إمكانية إضافة أعضاء جدد يمثلون مجالات العلوم، ومنهم على سبيل المثال د. عبد الفتاح القصاص.
- أن يبدأ العمل فى الإعداد والإعلان عن المسابقة اعتباراً من يونيو ١٩٩٩ .
- ضرورة مشاركة كل الدول العربية في المسابقة.

أما الاجتماع الثالث فقد عقد بمقر المجلس يوم الثلاثاء ١/٦/١٩٩٩م، بهدف مناقشة ثلاثة موضوعات مهمة:

الموضوع الأول :

- إضافة الشعر إلى أقسام المسابقة التي تحددت في الاجتماع الأول، على أن تكون القصيدة باللغة العربية الفصحى، ولا تقل عن ٧ أبيات، ولا تزيد على ٢٠ بيتاً، وموزونة على الطريقة القديمة أو الجديدة.
- اقتراح إضافة القراءة والمقال والموسيقى والرياضة، على أن يتم النظر في ذلك المقترح في الأعوام القادمة.
- إضافة في قسم العلوم لينقسم إلى قسمين:

أ - الاختراع والإبداع العلمي.

ب - تطبيقات الحاسب الآلي (الكمبيوتر).

- ان يكون المحور الرئيسي للمسابقة محور «الطفل والبيئة» المحورَ للعام الأول من المسابقة.

الموضوع الثاني :

- الاتفاق على أن تكون الجوائز ثلاثة في كل قسم من أقسام المسابقة، كما تم الاتفاق على قيمتها المالية، بالإضافة إلى تقديم شهادة تقدير للعشرة الأوائل في كل قسم من أقسام المسابقة.
- الاتفاق أن يتراوح عمر المشتركين بين ٦ ـ ١٦ سنة. أما الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة (المعاقون ذهنياً) فيتراوح العمر الزمني للمشتركين منهم بين ١٢ ـ ٢٤ .

كما تم الاتفاق على أن يتم التحكيم على الأعمال المشاركة دون معرفة اسم المتسابقين.



- كتب عربية.
- مقالات الدوريات العربية.
- كتب أجنبية.
- مقالات الدوريات الأجنبية.

- الإدارة العامة للأسرة والتنمية.

حملة التوعية المجتمعية: نداء للوالدين، نحو أسرة أفضل/ الإدارة العامة للأسرة والتنمية. ـ د. م. : السلطة الوطنية الفلسطينية. وزارة الشؤون الاجتماعية. الإدارة العامة للأسرة والتنمية، ١٩٩٩ ـ ٣٤٤ ص؛ ٢٩ سم.

- إشكاليات تطبيق اتفاقية حقوق الطفل في الواقع المصري. تقديم عادل عازر، كريستا ماسونيس؛ المحرر عصام علي. ـ الجيزة : أمديست، ١٩٩٩ . ـ ٢٢٢ ص؛ ٢٤ سم. ـ (سلسلة الوعي القانوني).

- الراوي، فضيلة توفيق.

التوحد: الإعاقة الغامضة/ إعداد وتقديم فضيلة توفيق الراوي، آمال صالح حماد. ـ الدوحة: مؤسسة حسن علي بن علي، ١٩٩٩ . ـ ٢٧٠ ص؛ ٢٤ سم. ـ تدمك ٤ ـ ٦١ ـ ٦٦ ـ ٩٩٩٢١ .

- الشربيني، زكريا.

نمو المفاهيم العلمية للأطفال: برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة/ زكريا الشربيني، يسرية صادق. ـ ط ١ . ـ القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠ ـ ٢٣٢ ص؛ ٢٤ سم. ـ تدمك ١ ـ ١٢٦٨ ـ ١٠ ـ ٩٧٧

- الطيبي، عكاشة عبد المنان.
التربية الاجتماعية للطفل/ عكاشة عبد المنان الطيبي. ـ بيروت : دار الجيل، ١٩٩٩ ـ ١٥١ ص؛ ٢٤ سم. ـ (موسوعة الطفل الصحية والنفسية)

- الناشف، هدى محمود.
إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة / هدى محمود الناشف. ـ القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩ . ـ ٢٢٠ ص؛ ٢٤ سم. ـ تدمك ٠ ـ ١٠٥٣ ـ ١٠ ـ ٩٧٧ .

- بالثازار، إيرل ي.
تدريب المتخلفين في المنزل أو المدرسة: دليل الوالدين والمدرسين ومدربي الأطفال بالمنزل/ تأليف إيرل ي. بالثازار. ـ ط ١ . ـ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٩ ـ ٩٢ ص؛ ٢٩ سم.

- صبري، سناء عبد اللطيف.
ثقافة السلام لدى الأطفال الإسرائيليين: دراسة تحليلية لديوان «سلامة وأمني»/ إعداد سناء عبد اللطيف صبري. ـ ط ٢ . ـ القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٩ . ـ ١٧٠ص؛ ٢٤ سم.

- عثمان، عبلة حنفي.
الفن في عيون بريئة: فنون الأطفال ذوي الحاجات الخاصة/ عبلة حنفي عثمان. ـ القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة. المركز القومي لثقافة الطفل، ١٩٩٩ . ـ ١٢٠ص: إيض؛ ٢٤ سم.

- لينش، اليانور وتسيد.
التخلف العقلي: دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة: برامج وأنشطة/ تأليف إليانور لينش، بيني سيمز؛ ترجمة سمية طه جميل، هالة الجرواني. ـ ط ١ . ـ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٩ . ـ ١٦٨ ص؛ ٢٤ سم ـ تدمك . ـ ٢٥٩ ـ ٢٠٠ ـ ٩٧٧

- منصور، عبد المجيد سيد.

الأسرة على مشارف القرن ٢١ : الأدوار - المرض النفسي - المسؤوليات/ عبدالمجيد سيد منصور، زكريا أحمد الشربيني. - ط ١ . - القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠ . - ٢٣٠ ص؛ ٢٤ سم. - تدمك ٣ - ١٢٨٤ - ١٠ - ٩٧٧

- ووليـر، شيلا.

جماعات اللعب من ١٨ شهراً حتى الروضة: دليل كامل للآباء/ شيلا ووليـر، بث لفين؛ ترجمة هدى محمود الناشف. - ط ١ . - القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩ . - ١٥٤ ص؛ ٢٤ سم . - تدمك ٤ - ١١٧٧ - ١٠ - ٩٧٧

- وين، ماري.

الأطفال والإدمان التليفزيوني/ تأليف ماري وين؛ ترجمة عبد الفتاح الصبحي. - الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٩ . - ٣١٩ ص؛ ٢١ سم. - (سلسلة عالم المعرفة؛ ٢٤٧). - تدمك ٨ - ٠٢٢ - ٠ - ٩٩٩٠٦

- إيمان محمد صبري. العلاقة بين الإصابة بمرض البلهارسيا والقدرة العقلية والتحصيلية وسمات الشخصية لدى الأطفال: دراسة مقارنة . ـ **علم النفس (مصر)** . ـ س ١٣، ع٤٩ (يناير ـ فبراير ـ مارس ١٩٩٩) . ـ ص ص ٩٨ ـ ١٥٥ .

- سامي عبد القوي علي، منى حسين أبو طيرة. عمل الأطفال. ـ **دراسات نفسية (مصر)**. ـ مج ٩، ع ١ (يناير ١٩٩٩). ـ ص ص ١١ ـ ٦٣ .

- سعيد بن عبد الله إبراهيم دبيس. مقياس تقدير السلوك العدواني للأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة . ـ **مجلة مركز البحوث التربوية (قطر)**. ـ س٨، ع ١٥ (يناير ١٩٩٩). ـ ص ص ٧٣ ـ ١٠٦ .

- عثمان لبيب فراج. من إعاقات التعليم والاتصال والنطق والكلام الأفيزيا Aphasia . ـ **الحياة الطبيعية حق للمعوق (مصر)**. ـ س ١٧، ع ٥٩ (سبتمبر ١٩٩٩). ـ ص ص ٣ ـ ١٥ .

- علاء الدين كفافي. الأسرة: علاج التفاعلات الأسرية ـ التشخيص. ـ **علم النفس (مصر)**. ـ س ١٣، ع ٥٠ (أبريل ـ مايو ـ يونية ١٩٩٩). ـ ص ص ٢٠ ـ ٤١ .

ـ عواطف عبد الرحمن. الإعلام المصري ومشكلات الطفلة الأنثى. ـ **الدراسات الإعلامية (مصر)**. ـ ع ٩٦ (يوليو ١٩٩٩). ـ ص ص ٥٨ ـ ٦٥ .

ـ فاروق محمد صادق. التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة وتوصيات إلى الدول العربية. ـ **الحياة الطبيعية حق للمعوق (مصر)**. ـ س ١٦، ع٥٨ (يونية ١٩٩٩). ـ ص ص ٢١ ـ ٣٦ .

ـ محمد عبد الغفور. دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية. ـ **مجلة مركز البحوث التربوية (قطر)**. ـ س ٨، ع ١٥ (يناير ١٩٩٩). ـ ص ص ١٦١ ـ ١٩٣ .

ـ محمد نجيب أحمد الصبوة. اضطرابات الذاكرة لدى الأطفال: مراجعة نقدية. ـ **دراسات نفسية (مصر)**. ـ م.ج. ع ١ (١ يناير ١٩٩٩). ـ ص ص ٨٩ ـ ١٤٦ .

ـ نبيل محمد الفحل. دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. ـ **علم النفس (مصر)**. ـ س ١٣، ع ٤٩ (يناير ـ فبراير ـ مارس ١٩٩٩). ـ ص ص ٧٠ ـ ٨٥ .

ـ هشام محمد عبد الحميد الخولي. الإدراك البصري/ اللمسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعلاقته بالإنجاز القرائي. ـ **علم النفس (مصر)**. ـ س ١٣، ع ٥٠ (أبريل ـ مايو ـ يونية ١٩٩٩). ـ ص ص ٢٠ ـ ٤١ .

ـ وفاء عبد الجواد، عزة خليل عبد الفتاح. فعالية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال المعاقين سمعياً. ـ **علم النفس (مصر)**. ـ س ١٣، ع ٥٠ (أبريل ـ مايو ـ يونية ١٩٩٩). ـ ص ص ٨٨ ـ ١١٣ .

كـــتب أجنبـــيـــة

- Bowe, Frank

Birth to Five : Early Childhood Special Education / Frank Bowe - Delmar pub; 1999 - ISBN 0766802361.

- Driscoll, Amy

Early Childhood Education, Birth 8 : The world of Children, Families and Educators, Amy Driscoll, Nancy G.Nagel - Ally & Bacon, 1999. - 539 P, 24 cm. - ISBN 0205300006.

- Dvelley, william

Media Violence : Opposing view points / William Develey - and Greenhaven Press, 1999. - 186 P; 24 cm.

- Einon, Dorothy

Learning Early / Dorothy Einon - checkmark book, 1999. - 240 P.- ISBN 0816040141.

- Gerity, Lani Alaine

Greativity and the Dissociative patient : Puppets, Narrative, and Artin The Treatment of survivors of Childhood Trauma / Alaine Gerity - Jessica Kingsley Pub, 1999. - 160 P; 24 cm.- ISBN 1853027227.

- Herr, Judy

Creative Resources for the Early Childhood classroom / Judy Herr, Yvonne Libby - Larson - Delmar Pub, 1999 - 624 P; 24 cm - ISBN 0766805433.

- Janes - Hodder, Honna.

Childhood Cancer : A Parent's Guide to solid Tumor Cancer / Honna Janes Hodder, Nancy Keen - O'Reilly & Associates, 1999 - 560 P.; 24 cm.- ISBN 1565925319.

- Jalongo, Mary Renck

Early Childhood Language Arts : Meeting Diverse Literacy Needs Through Collaboration with Families and professionals / Mary Renck Jalongo - Allyn & Bacon, 1999. - 384 P; 24 cm. - ISBN 0205273777.

- Kieff, Judith E

Playful Learning and teaching : Integrating play into Preschool and Primary Programs / Judith E. Kieff, Renee Michelet Casbergue - Allyyn & Bacon, 1999. - 256 P; 24 cm. - ISBN 0205285473.

- Roffey, Sue

Special Needs in the Early years : Collaboration Communications and coordination / Sue Roffey - David Full on Pub, 1999. - 176 P; 24 cm. - ISBN 1853466042.

- Shakoor, Jordana. Y.

Civil Rights Childhood / Jourdana y. Shakorr - Uni. Pr of Mississippi, 1999.- 216 P; 24 cm.- ISBN 157806192x.

- Wicks - Nelson, Rita

Behavior Disorders of Childhood / Rita Wicks - Nelson Allen C. - Prentice Hall, 1999. - 544 P; 24. cm.- ISBN 0130835366.

مقالات الدوريات الأجنبية

- A. Hardan and R. Sahl. Suicidal Behavior in children and Adolescents with Developmental Disorders. - **Research in Developmental Disabilities**. - Vol. 20, No. 4. (1999).- PP. 287 - 296.

- B. Geiger. Poor, abused, and neglected children's prospects in a fair society. - **Aggression and violent Behavior**.- Vol. 4, No. 3 (1999). - PP. 249 - 258.

- D.K. Orthner. Welfare reform and high school dropo patterns for children.- **Child and Youth Services Review**. - Vol. 21. No. 9 - 10 1999. - PP. 881 - 900.

- J.Durr Berrick. Entitled to what ? Welfare reform and Child Welfare in a Shifting Policy Environment. - **Children and youth services Review**. - Vol. 21, No 9 - 10 (1999). - PP. 709 - 717.

- JH Geer. Empathy, social skills, and other relevant cognitive processes in rapists and child molesters. - **Aggression and violent Behavior**. - Vol. 5, No. 1 (1999). - PP. 99 - 126.

- J.M. Rudd, S.D. Herzberger. Brother - sister incest -father - daughter incest : A comparison of characteristics and consequences. - **Child Abuse & Neglect.** - Vol. 23. No. 23. No. 9 (1999). - PP 915 - 928.

- J. Sigafoos, D. Roberts - Pennell, D. Graves. Longitudinal Assessment of play Adaptive Behavior in Young Children with Development Disabilities. - **Research in Development Disabilities.** - Vol. 20, No. 2 (1999). - PP 147 - 162.

- J.W. Bamburg. Childhood Feeding Disorders : **Biobehavioral Assessment and Intervention. - Research in** Developmental Disabilities. - Vol. 20, No 2 (1999). - PP. 108 - 180.

- M.E. Arnold, J.N. Hughes. First Do No Harm : Adverse Effects of Grouping Deviant Youth for Skills Training. - Journal of School Psychology. - Vol. 37, No. 1 (1999) - PP. 99 - 115.

- M.M. Gubern. Strategies for effective research on the teaching and learning of writing. - **Learning and Instruction**. - Vol. 9, No. 2 (1999). - PP. 223 - 228.

- N.S- Vik, A. Flem. The Effects of different tasks on Children's process and product variables in writing. - **Learning and Instruction**. -Vol. 9, No. 2 (1999). - PP. 167 - 188.

- R.B. Schumacher, R.S. Carlson. Variables and risk factors associated with child abuse in daycare settings. - **Child Abuse & Neglect**. - Vol. 23. No. 9 (1999). - PP. 891 - 898.

- R. Spoth, C. Redmond, C. Shin, S. Huck. A Protective process Model of parent - Child affective Quality and Child Mastery Effects on Oppositional Behaviors : A test and Replication. - **Journal of School Psychology**; Vol. 37, No. 1. (1999). - PP. 49 - 71.

- S.P. Cadzow, K.L. Armstrong, J. A. Fraser. Stressed parents with infants : reassessing physical abuse risk factors. - **Child Abuse & Neglect**. - Vol. 23, No. 9 (1999). - PP 855 - 861.

- W.P. Erchul. Two Steps Forward, one step back : Collaboration in school - Based Consultation. - **Journal of school Psychology**. - Vol. 37, No. 2 (1999). - PP. 191 - 203.

سياسة وقواعد النشر
في
«مجلة الطفولة والتنمية»

سياسة النشر:

«مجلة الطفولة والتنمية» مجلة علمية، متخصصة، فصلية، محكمة، تُعنى بشئون الطفولة والتنمية في الوطن العربي.

تهدف المجلة إلى تشجيع الكتاب والباحثين على نشر الدراسات النظرية والميدانية في قضايا الطفولة العربية والتنمية؛ وذلك لإثراء ودعم العمل العربي المشترك في هذا المجال.

وتحتوي المجلة على أبواب عديدة لنشر البحوث والدراسات والمقالات العلمية، وعرض نتائج المؤتمرات والندوات العلمية، وكذلك نشر ملخصات الرسائل الجامعية، وتقديم عروض تحليلية لكتب حديثة، عربية وعالمية، بالإضافة إلى ترجمة النصوص المتميزة.

وتتجه سياسة النشر إلى الآتي:

١ ـ تنشر المجلة الأعمال العلمية ذات الصلة بالطفولة والتنمية، والتي لم يسبق نشرها أو تقديمها إلى النشر في جهة أخرى.

٢ ـ تعبِّر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي «المجلس العربي للطفولة والتنمية».

٣ ـ الأعمال العلمية التي تقدم للمجلة ـ ولا تنشر ـ لا تعاد إلى كاتبها.
٤ ـ يتم إشعار صاحب العمل العلمي المقبول بموعد النشر، كما يمكن تزويده بخمس نسخ من المجلة.
٥ ـ تصرف مكافأة رمزية عن العمل العلمي المنشور.
٦ ـ تراعى معايير النشر الواردة في المجلة عند إرسال الأعمال العلمية.
٧ ـ يتم تحكيم الدراسات والأبحاث والرد بشأنها في موعد غايته ثلاثة أشهر من استلام العمل العلمي.

قواعد النشر في المجلة:

أولاً: ينبغي التقيد بالمعايير التالية عند التقدم بالأعمال العلمية للمجلة:

- ترسل الأعمال العلمية من نسختين، مطبوعةً على وجه الصفحة فقط.
- اتباع الأصول العلمية في إعداد وكتابة الأعمال المقدمة، والكتابة بلغة عربية سليمة وأسلوب واضح.
- كتابة اسم الباحث وجهة عمله وعنوانه كاملاً على ورقة مستقلة، وإرفاق نسخة من السيرة الذاتية.
- الإقرار بورقة منفصلة أن العمل العلمي المقدم للمجلة لم ينشر، ولم يتم تقديمه إلى النشر في أية جهة أخرى، وكذلك بعدم تقديمه إلى جهة أخرى لحين انتهاء إجراءات التحكيم، وانتهاء المدة القصوى (ثلاثة أشهر) المقررة لإعلام صاحب العمل العلمي بنتيجة التحكيم وقرار رئيس التحرير.
- اتباع قواعد النشر، مثل كتابة المراجع والهوامش والمسافة بين الأسطر ... إلخ.

ثانياً: يراعى في أولوية النشر ما يلي:

- تاريخ استلام العمل العلمي، وأسبقية الأعمال ـ إن كان قد طلب إجراء تعديلات عليها.
- تنوع الموضوعات والباحثين والتخصصات.

ثالثاً: يعتبر العمل العلمي قابلاً للنشر إذا توافرت فيه المعايير التالية:

- الالتزام بالأصول العلمية في إعداد وكتابة العمل العلمي.

- مراعاة الشروط الخاصة بالكتابة في كل محور من اتجاهات المجلة، وذلك على النحو التالي :

أ. البحوث والدراسات:

- أن يقع البحث المقدم في نحو (٢٥ ـ ٣٠) صفحة مطبوعة من الحجم العادي، مع المصادر والهوامش والملاحق.
- أن يناقش البحث أحد موضوعات الطفولة وتنميتها.
- أن تخضع البحوث والدراسات لتحكيم سري من ثلاثة محكِّمين على الأقل، وتقدر صلاحية النشر في ضوء تقارير المحكِّمين، ويتم إخطار الباحثين برأي هيئة التحكيم، سواء بالقبول أو بالتعديل أو بالرفض.

ب. ملف العدد:

- أن يقع الموضوع «المقال» في نحو (١٥ ـ ٢٠) صفحة.
- أن تركز مقالات العدد على موضوع محدد من جوانب علمية متعددة.
- لا تخضع مقالات الملف للتحكيم، وإنما لإجازة رئيس التحرير.
- يتم الإشعار بموضوع الملف مسبقاً، إما بالاتصال المباشر بكتَّاب وباحثين مختارين ـ وفقا للتخصص ـ أو بالدعوة العامة إلى الكتابة من خلال العدد السابق.

جـ. تجارب عربية:

- ألاّ يزيد عرض التجارب على ١٥ صفحة، وفي حالة عرض أكثر من تجربة عربية فلا يزيد العرض على ٢٥ صفحة.
- أن تكون عروض التجارب حديثة، ولا يزال العمل جاريًا لتنفيذها.
- يمكن للجهات الحكومية والأهلية عرض تجاربها الوطنية، كما يمكن للباحثين تناول إحدى التجارب العربية لتعميم الفائدة.

د. عروض الكتب:

- ألاّ يزيد عدد صفحات العرض للكتاب الواحد على ٨ صفحات، وفي حالة عرض أكثر من كتاب فلا يزيد العرض على ٢٢ صفحة.
- أن تكون الكتب ـ موضوع العرض ـ حديثة، وألاّ يكون قد مضى على صدورها أكثر من ثلاث سنوات.
- يمكن اختيار أو تكليف باحث بهذه العروض، أو الأخذ بالمبادرات الذاتية للباحثين.

هـ ـ عروض الرسائل العلمية:

ـ ألا يزيد عدد صفحات العروض على ٨ صفحات في حالة عروض رسالة واحدة. وفي حالة عرض أكثر من رسالة فلا يزيد عدد الصفحات على ٢٢ صفحة.

ـ أن تكون الرسائل. موضوع العرض ـ حديثة، ولم يمض على تاريخ إعدادها أكثر من ثلاث سنوات.

و ـ عرض أبحاث ودراسات:

ـ أن لا يزيد عدد صفحات العرض على ٨ صفحات.

ـ أن يكون البحث أو الدراسة التي سيتم عرضها حديثة، ولم يمض على إعداد أي منها أكثر من سنة.

ز ـ عرض تقارير المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش وأبحاثها:

ـ ألاّ يزيد عدد صفحات العرض على ٥ صفحات ـ بالنسبة للفعالية الواحدة. وفي حالة عرض أكثر من نشاط علمي فلا يزيد عدد الصفحات على ١٢ صفحة.

ـ أن تكون التقارير التي تغطي المؤتمرات والندوات والحلقات عامة وحديثة.

حـ ـ ترجمة النصوص المتميزة:

ـ ألاّ يزيد موضوع النص المترجم على ٥ صفحات.

ـ اختيار أحدث النصوص الأجنبية المتميزة.

دعوة

نأمل ـ ونحن نصدر هذا العدد الصِّفْرِيَّ ـ أن نطّلع على مختلف الآراء، ووجهات النظر بشأن موضوعات المجلة وشكلها. وترحب هيئة التحرير بإسهامات الكتّاب والمبدعين، والمهتمين بشئون الطفل العربي وقضاياه في أعدادنا المقبلة، وَفقًا للقواعد المنشورة في هذا العدد.



إصدارات
المجلس العربي للطفولة والتنمية

واقع الطفل العربي : التقرير الإحصائي السنوي ١٩٩٥

إعداد : مركز التوثيق والمعلومات

■ يتناول الكتاب بالإحصاءات، تعليم الأطفال في الوطن العربي، ونسبة الأمية، ورياض الأطفال، والتعليم الإبتدائي، والتسرب الدراسي، ونسبة الإناث في التعليم، والميزانيات المخصصة للتعليم، والواقع الصحي للأمهات والأطفال الرضع، ومعدلات المواليد والوفيّات، والتطعيم ضدّ الأمراض والوقاية منها، والواقع الغذائي للأطفال العرب، وحجم الخدمات الصحيّة في الريف والحضر، والإمكانات المادية والبشرية المهيأة لها، وكذلك الواقع الثقافي والإعلامي فيما يخص الطفل، ومؤسسات رعاية الفئات الخاصة، وكذلك الواقع الاجتماعي والخدمات الاجتماعية المقدمة إلى الطفل على الصعيد العربي.

رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل

إعداد : د. سمير سالم الميلادي - حنان مدحت سراج الدين

■ يضع الكتاب تصوراً عملياً، يمكن الاستعانة به في تطوير رياض الأطفال، ويتضمن منهجاً يمكن أن يقتدى به العاملون في مجال رياض الأطفال في الوطن العربي، ويقدم مقترحات بالمناهج اللازمة لإعداد معلم رياض الأطفال أكاديمياً وتربوياً ونفسياً ومهنياً. كما يضع تصوراً لمحتوى الأنشطة داخل رياض الأطفال، وللحدّ الأدنى للمواصفات والشروط التي يجب أن تتوافر في رياض الأطفال، وينبه إلى ضرورة تبادل الخبرات بين العاملين في هذا المجال، وأهمية التنسيق بين الأجهزة العلمية والجهات التنفيذية العاملة في حقل رياض الأطفال في الوطن العربي.

الحلقة البحثية : الرعاية النهاريّة لطفل ما قبل المدرسة في المجتمع

إعداد المجلس العربي للطفولة والتنمية - مركز المساندة الدولي

مؤسسة هانز زايدل - معهد التنمية الإدارية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة

■ يستعرض الكتاب، فكرة الرعاية النهارية لأطفال ما قبل المدرسة واستطلاع مدى ملاءمتها لثقافة واحتياجات المنطقة العربية. ويعرض النماذج الجديدة الناجحة التي مولتها مؤسسة فورد في بعض الولايات الجنوبية الأمريكية، ورأي الخبراء والقائمين على رعاية الطفل حول إمكان تطوير نموذج فورد للرعاية النهارية لتطبيقه في المنطقة العربية.

ظاهرة عمالة الأطفال في الدول العربية نحو استراتيجية عربية لمواجهة الظاهرة - المجلد الأول

إعداد : د. ناهد رمزي

■ يبحث الكتاب في الإطار السياسي لعمل الأطفال في الدول العربية، فيعرض حجم المشكلة والعوامل المسببة لها، والمجالات التي ينتشر فيها عمل الأطفال، والتنظيم القانوني لها، من خلال الاتفاقيات الدولية والعربية والوطنية، والجهود البحثية التي أجريت في هذا الميدان. ونماذج للأطفال العاملين في كل من مصر والسودان، ولبنان، وسوريا، والأردن، واليمن، والمغرب وبعض الدول الخليجية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المسببة لظاهرة عمل الأطفال، والأخطار الصحيّة والجسميّة والنفسيّة والعقليّة الناجمة عن عمل هؤلاء الأطفال في ظروف مناخية صعبة. ويقترح استراتيجية للتصدي لعمل الأطفال نابعة من واقع الدراسات والبحوث واللقاءات والقرارات المنظمة للظاهرة على المستوى العربي

وضع الطفلة العربية

إعداد : د. عائشة بلعربي

■ تتناول الدراسة، وضع الطفلة العربية من خلال ستة فصول، تركز على دراسة النصوص الدينية، وما جاءت به لصالح الفتاة وحمايتها، وتحليل القوانين الوطنية والدولية التي تحمي الطفلة وتحث على رعايتها وتنشئتها الاجتماعية. كما تتناول نمو الفتاة وتغذيتها، والرعاية الصحية التي تحظى بها، وتعليم الفتيات منذ إلتحاقهن بالمدرسة إلى تهميشهن تعليمياً، مع التركيز على نسبة الأمية في صفوف البنات. كما تقدم الدراسة بعض التجارب التي تمتّ في البلدان العربية للحد من الأمية والتسرب الدراسي في صفوف الفتيات، وتحليلاً للتصورات السائدة حول الفتاة العربية من خلال الكتاب المدرسي، ووسائل الإعلام والأدب المكتوب والشفاهي، ومدى تأثير هذه التصورات على محاولات تغيير واقع المرأة العربية

مسيرة ثقافة الطفل العربي دراسة توثيقية حول جهود خبراء ثقافة الأطفال

إعداد : نتيلة راشد

■ يضم الكتاب عناوين اللقاءات العلمية التي عقدت في الأقطار العربية، لتدارس قضية تثقيف الطفل، التي اجتمع فيها نخبة من الخبراء وأهل الاختصاص، فعملوا ودرسوا وتحاوروا، وطرحوا على المستوى النظري الواقع الثقافي، وما يجب أن تكون عليه أدوات ثقافة الطفل، وبحثوا أفضل الوسائل لتثقيف الأطفال ليتمتعوا بصورة أعظم بنعم العقل التي لا ينالها إلا من يملك زمام الثقافة، رغبة في تطوير واقع الطفل العربي واستنهاض كل المقومات والإمكانات اللازمة لخدمته.

سينما الأطفال

إعداد : سمير فريد

■ يتناول الكتاب، سينما وثقافة الأطفال، وذلك من خلال عرض أدبيات سينما الأطفال وقضاياها، ونجوم سينما الأطفال، وثقافة الكوميديا، وأفلام التحريك، أو ما قبل والت ديزني، والفيلموجرافيا، وحياة والت ديزني وأعماله الفنية. وتطوير سينما الأطفال العربية. كما يتضمن قائمة بالأفلام الفائزة في مهرجان القاهرة الدولي لسنة ١٩٩٣ .

بحوث حاجات الطفولة العربية - قراءة تحليلية

إعداد : د. عبد الباسط عبد المعطي

■ يعرض الكتاب في خمسة فصول، احتياجات الطفولة العربية، ومنهجية قراءة بحوث الطفل في الوطن العربي، وأهمّ المؤشّرات حول واقع الطفل، وتصنيف الاهتمامات البحثية بالتركيز على الموضوعات التي تناولها الباحثون العرب في

دراساتهم لقضايا احتياجات الطفولة، وأنماط البحوث المستقبلية المتعلقة بالطفل العربي، وملخصات دراسات الحالات القطرية في الخليج العربي ولبنان، وفلسطين، ومصر، والمغرب.

المؤسسات البحثية العاملة في مجالات الطفولة في الوطن العربي

إعداد : مركز البحوث والدراسات

■ تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المؤسسات البحثية العربية المعنية بالطفولة؛ من حيث برامجها ونشاطاتها ومجالات عملها، وإمكاناتها البشرية والمادية، وإنتاجها العلمي من البحوث. وتوفر المعلومات حول المؤسسات البحثية التي لها علاقة بالطفولة في الدول العربية، والمتمثلة في مراكز ومعاهد البحوث التي تشترك في عضوية اتحاد مجالس البحث العلمي العربي، وبعض المؤسسات البحثية الأهلية، وكذلك الجامعات الأجنبية العاملة في الوطن العربي، كما تضم قائمة ببليوجرافية بأهم الدراسات والبحوث المقدمة حول الطفولة بجوانبها المختلفة.

دراسة أهم الجمعيات والمؤسسات التطوعية (الأهلية) المعنية بالطفولة في الوطن العربي ودليلها الببليوغرافي

إعداد : مركز البحوث والدراسات

■ تمشياً مع تطور مفهوم العمل الاجتماعي وانتقاله من تقديم الخدمة الاجتماعية إلى الفئات المعوزة إلى مفهوم العمل المؤسسي، الذي يعمل على الأخذ بأيدي الفئات الاجتماعية ودعمها، من خلال تأهيلها وتعليمها وتدريبها وإكسابها مهارات متنوعة تمكّنها من ممارسة نشاطات إنتاجية عديدة تساعدها في زيادة دخلها وإنتاج الكثير من احتياجاتها، جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى التعريف بأهم المؤسسات التطوعية (الأهلية)، المعنيّة بالطفولة العربية، ومسح واقع تلك الجمعيات وبرامجها ونشاطاتها، وتشخيص مشكلاتها، بهدف معالجة تلك المشكلات ورفع كفاية هذه المؤسسات بالتحديث والتطوير والدعم لتتخلل المجتمع الذي تعمل به. وتغطي الدراسة النطاق الجغرافي لخمسة عشرة دولة عربية.

دوريات يصدرها المجلس

١ ـ خطوة مجلة فصلية متخصصة في الطفولة المبكرة.

٢ ـ أخبار الطفل العربي / نشرة دورية.

٣ ـ آفاق جديدة / دراسات تعريفية عن قضايا الطفولة العربية.



- المجلس منظمة عربية غير حكومية ذات شخصية اعتبارية تعمل في مجال الطفولة، وما يتضمن رعايتها وتنميتها في الوطن العربي.
- المجلس منظمة إنمائية إنسانية متخصصة في شئون الطفولة وما يتصل بها، تعمل على دعم وتنسيق الجهود الحكومية والأهلية وتشجيع وتبني الأفكار والدراسات والمشاريع المتعددة لرعاية ونماء الطفل العربي والعمل على إدماجها ضمن خطط ومشاريع التنمية الوطنية.

أهداف المجلس :

- حث الحكومات العربية والتعاون معها لتبنى سياسات وخطط لتحقيق تنمية مستدامة بحيث تتضمن بصفة أساسية ضمان حقوق الطفولة وما يتصل بها، وحاجاتها.
- التنسيق والتعاون مع المنظمات والهيئات الأهلية العربية التي تعمل في مجال الطفولة وما يتصل بها، وتعزيز فعاليتها.
- توعية وتعبئة الرأي العام العربي بقضايا الطفولة وما يتصل بها، وحث وسائل الإعلام على تحقيق ذلك.
- تبنى واقتراح مشروعات رائدة ومتميزة لتنمية الطفل العربي وما يتصل بشئونه، بما يتفق مع خطط المجلس.
- التنسيق مع الجهات المعنية لتنفيذ البحوث والدراسات للتعرف إلى أوضاع الطفولة وما يتعلق بها.
- توفير المعلومات وتبادلها مع الهيئات ذوات الصلة على الصعيدين العربي والدولي.
- توسيع آفاق التعاون المشترك وتوثيقه مع المنظمات العربية والدولية لتلبية الاحتياجات المتكاملة للطفولة العربية وما يتصل بها، وتبادل الخبرات والتجارب المشتركة.
- الاستجابة للحالات الطارئة والأوضاع الاستثنائية والكوارث والنكبات، وتوفير الدعم والمساندة لمجابهتها، وخاصة ما يتعلق بأوضاع الطفولة وحمايتها.

مقر المجلس :

يتخذ المجلس من مدينة القاهرة بجمهورية مصر العربية مقراً له.

مجلة الطفولة والتنمية - المجلس العربي للطفولة والتنمية - ٥ ش بهاء الدين قراقوش - الزمالك - القاهرة
ص.ب: ١٥ الأورمان - تليفون: ٣٤٠٨٠١١/١٢ - فاكس: ٣٤٠٨٠١٣